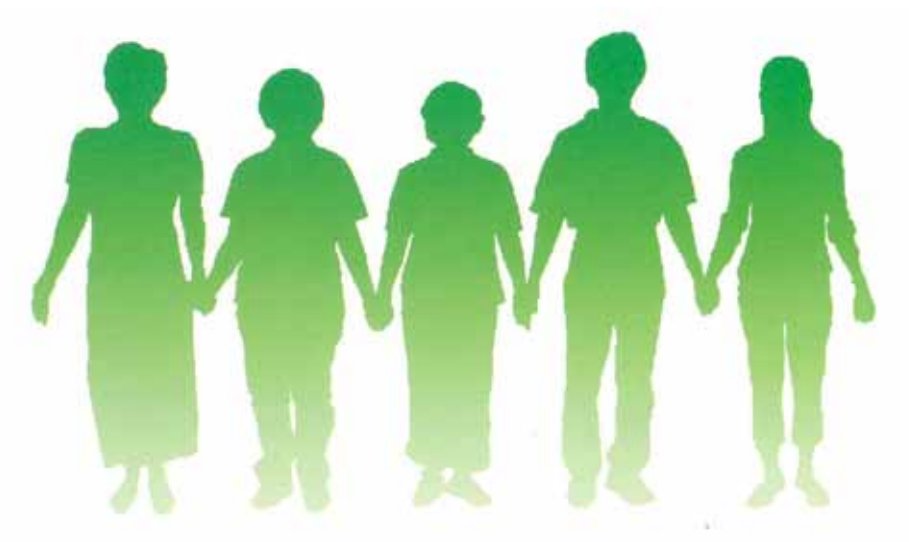


臺北市教學輔導教師制度 95 學年度研究報告(1)

臺北市教學導師角色壓力及其因應策略之研究



委託單位：臺北市政府教育局

執行單位：臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所

研究主持人：張德銳

協同主持人：丁一顧

研究人員：楊宜領

行政指導：黃贊瑾、官月蘭、裴錦秀

研究助理：鄒美寶、蔡駿奕

中華民國九十六年一月

摘要

本研究旨在瞭解臺北市 95 學年度國民小學教學輔導教師角色壓力與因應策略狀況。為達上述目的，本研究採問卷調查法，以「臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略調查問卷」為研究工具，針對臺北市參與教學輔導教師制度試辦之國民小學學校進行資料蒐集。本研究發出問卷共有 310 份，回收共 235 份，有效問卷共有 235 份。

根據問卷調查結果，本研究有下述之研究發現：

- 一、臺北市教學輔導教師感受低度的角色壓力。
- 二、臺北市教學輔導教師採用因應策略頻度高，以理性解決居多。
- 三、未兼行政職務以及教學年資較低的教學輔導教師，部份角色壓力感受較高。
- 四、兼行政職務以及教學年資較高的教學輔導教師，部分因應策略使用頻度高。
- 五、角色壓力與因應策略有顯著相關存在。
- 六、角色壓力可對因應策略做出預測。

此外，基於上述研究發現，本研究亦提出下述研究建議以供教育行政機關、試辦學校、教學導師之參考。在教育行政機關方面：(1)發展輔導機制，協助教學導師諮詢支援；(2)增列壓力管理課程，導引正向因應策略的使用。在試辦學校方面：(1)加強教學輔導導師間合作機制，提升資淺教師實務經驗；(2)有計畫培訓教學導師，辦理相關研習活動。在教學導師方面：(1)瞭解自我角色壓力狀況，諮詢資深教學導師減低壓力策略；(2)敏覺並減低角色壓力關鍵，勇於面對問題與挑戰

關鍵詞：教學輔導教師、角色壓力、因應策略

目次

第一章 緒論	1
第一節 研究動機與目的	1
第二節 研究待答問題	2
第二章 文獻探討	3
第一節 臺北市教學導師制度分析	3
第二節 教學導師角色壓力理論與相關結果	5
第三節 壓力因應策略之理論與相關研究	18
第四節 教學輔導教師角色壓力與因應策略相關研究結果	30
第三章 研究設計與實施	33
第一節 研究架構	33
第二節 研究對象	33
第三節 研究工具	36
第四節 研究程序	46
第五節 資料統計與分析	47
第四章 研究結果與討論	49
第一節 臺北市教學輔導教師角色壓力現況與分析	49
第二節 臺北市教學輔導教師因應策略使用現況與分析	56
第三節 臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略關係分析	64
第四節 臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略之卡方百分比同質性考驗	65
第五節 綜合討論	66
第五章 結論與建議	71
第一節 結論	71
第二節 建議	72
參考文獻	75
中文部份	75
西文部份	78
附錄	81
附錄一 臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略調查問卷(專家內容效度用卷)	81
附錄二 臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略調查問卷(正式問卷)	90
附錄三 臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略調查問卷施測請託函	93

表 次

表 2-1 國內外角色壓力相關研究結果.....	16
表 2-2 國內外因應策略研究發現.....	28
表 3-1 研究受試對象問卷回收情形摘要表.....	34
表 3-2 正式施測有效教學輔導教師樣本基本資料分析表.....	35
表 3-3 專家學者意見調查名冊.....	36
表 3-4 臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略調查問卷之專家效度統計結果.....	38
表 3-5 角色壓力項目分析之獨立樣本 t 考驗之摘要表.....	41
表 3-6 因應策略項目分析之獨立樣本 t 考驗之摘要表.....	41
表 3-7 角色壓力因素分析之摘要表.....	43
表 3-8 因應策略因素分析之摘要表.....	44
表 3-9 角色壓力調查量表層面信度分析之摘要表.....	45
表 3-10 因應策略調查量表層面信度分析之摘要表.....	46
表 4-1 臺北市教學輔導教師角色壓力之現況分析摘要表.....	50
表 4-2 不同性別臺北市教學輔導教師在角色壓力各向度知覺差異之 t 考驗摘要表.....	51
表 4-3 不同職務之臺北市教學輔導教師角色壓力之現況與單因子變異數分析之摘要表.....	52
表 4-4 不同教學年資之臺北市教學輔導教師角色壓力之現況與單因子變異數分析之摘要表.....	54
表 4-5 不同師資培育背景之臺北市教學輔導教師角色壓力之現況與單因子變異數分析之摘要表.....	55
表 4-6 臺北市教學輔導教師因應策略的現況分析摘要表.....	56
表 4-7 不同性別之臺北市教學輔導教師在因應策略各向度使用差異之 t 考驗摘要表.....	57
表 4-8 不同職務之臺北市教學輔導教師因應策略之現況與單因子變異數分析之摘要表.....	59
表 4-9 不同教學年資之臺北市教學輔導教師因應策略之現況與單因子變異數分析之摘要表.....	61
表 4-10 不同師資培育背景之臺北市教學輔導教師因應策略之現況與單因子變異數分析之摘要表.....	63
表 4-11 教學輔導教師角色壓力與因應策略之皮爾森積差相關分析.....	64
表 4-12 臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略之卡方百分比同質性考驗.....	65

圖 次

圖 2-1 角色中介模式.....	9
圖 2-2 角色衝突模式.....	10
圖 2-3 因應是情緒的中介者.....	20
圖 3-1 研究架構圖.....	33

臺北市教學導師角色壓力及其因應策略之研究

第一章 緒論

第一節 研究動機與目的

壹、研究動機

初任教師是學校教育情境中的新手，而學校的教學又總是處於毫無止境的矛盾衝突(Acker, 1999)，要其面對如此複雜多樣與同時發生的教學活動與問題時，通常都會受到教育現場現實狀況的震撼，而表現出如陀螺般的手忙腳亂，其後，更顯現出無思考式的反射性回應(張芬芬, 2001; Zeichner, 1980)。相關研究(陳培佳, 2002)亦發現，初任教師教學效能感最易受現實震撼而明顯降低，如能有適當協助介入，將有益於此逆境提早結束。準此而論，初任教師教學輔導的迫切性可見一般。

歐美先進國家於近一、二十年來皆相當重視初任教師的支持與輔導，其中「教學輔導教師」(簡稱教學導師, mentor teacher)制度乃是一種為了因應促進初任或新進教師專業發展，與提昇教師專業自主的訴求而產生，目標在於藉由同儕間的互相學習，以達到提昇教學效能目的的教育改革活動。而為了促進中小學教師彼此的合作、溝通、交流，並加速行動研究的工作，臺北市政府教育局自民國 88 年便著手規劃教學輔導教師制度，並於 90 學年度擇定臺北市立師範學院附設實驗小學，至今已進入試辦第五年。

教學導師制度主要包括協助者與被協助者，雖然其兩者之間亦有互相協助的成份，不過，主要的協助者即是所謂的教學導師，教學導師的產生乃是經過嚴格的遴選程序，而遴選出的教學導師，除仍要擔任原有的教學或行政工作之外，尚需對初任教師提供多樣的服務包括：(1)提供專業知識及持續的支持；(2)參觀初任教師的教室教學並提供回饋；(3)協助處理課程、教學、與人際關係等特殊問題；(4)幫助了解學校管理機構；(5)傾聽初任教師的關注與問題；(6)擔任意見諮詢與提供者；(7)作為可接近、值得信賴與理解他人的輔導者；(8)協助處理班級經營問題；(9)示範專業的能力；(10)擴展初任教師的教學策略等 (Brooks, 1999)，由此顯見教學導師工作量與負擔。

這種不但要擔任教師角色，面對學校行政、同事、學生、與家長，同時還要擔任其他教師的協助與輔導者，如此多重角色是否會造成不同角色壓力？是否會產生不同的角色衝突？產生角色壓力與衝突後，其所可能採取的因應方式又為何？應是相當值得探究與分析。

貳、研究目的

依據研究動機，本研究主要之主要研究目的為：

- 一、探究臺北市教學導師角色壓力的現況。
- 二、分析臺北市教學導師對角色壓力所採取的因應策略。
- 三、瞭解臺北市教學導師角色壓力與因應策略的關係。
- 四、根據研究結果，提供教育行政單位、教學導師試辦學校及教學導師之參考。

第二節 研究待答問題

根據上述研究動機與目的，本研究所欲探究之研究問題包括：

- 一、臺北市教學導師角色壓力現況如何？
- 二、臺北市教學導師對角色壓力所採取的因應策略為何？
- 三、不同背景變項的教學導師其角色壓力是否有所不同？
- 四、不同背景變項的教學導師其對角色壓力所採取的因應策略是否有所不同？
- 五、教學導師角色壓力與因應策略間的關係為何？

第二章 文獻探討

第一節 臺北市教學導師制度分析

為了提升教師的專業地位，也為了促進中小學教師彼此的合作、溝通、交流，身為我國首善之區的行政長官的馬市長英九先生，乃在其教育政策白皮書中宣示建立教學輔導教師制度。為了執行馬市長的教育政策，臺北市政府教育局自民國八十八年便著手規劃，並於民國八十九年委託臺北市立師範學院國民教育研究所，完成規劃研究報告，並擬定試辦要點草案。臺北市政府教育局依據試辦要點草案，於九十學年度擇定臺北市立師範學院附設實驗小學，進行第一年試辦工作。九十一年六月教育局核准通過國語實小、芳和國中、西松高中等九所中小學，連同原先的北市師實小，共十所中小學為九十一學年度試辦學校。九十二學年度核定25所學校為試辦學校，九十三學年度核定35所學校為試辦學校，九十四學年度復核定大直高中國中部、景興國中、老松國小等42所學校擴大試辦，作為日後正式推動教學輔導教師制度的參考。在這42所中小學中，國中部份為大直高中、誠正國中、芳和國中、三民國中、中山國中、弘道國中、永吉國中、南門國中、信義國中、麗山國中、實踐國中、北投國中、景興國中、仁愛國中、瑠公國中15所。

至於，各學年度皆訂有教學導師制度試辦要點，而92學年度以後所試辦的教學導師制度，主要是根據92年3月10日教育局第9204次局務會議修正通過「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置試辦方案」，該制度內涵主要有八點：

1. 臺北市立高級中等以下各級學校，得提出實施計畫，經校務會議通過後，報請臺北市政府教育局核定後實施教學導師制度。臺北市政府教育局得委託教育專業機構對各申請學校所提出之實施計畫進行審查。

2. 經核定設置教學輔導教師之學校，其教學輔導教師遴聘，應經甄選、儲訓等程序，合格人員由教育局造冊候聘，並頒予教學輔導教師證書後再由學校依規定聘兼之。

3. 各校教學輔導教師儲訓人選之甄選，由學校專任教師及退休教師自我推薦或學校教師、家長、行政人員提名，經學校教師評審委員會公開審議通過後，送請校長推薦後，送臺北市政府教育局核備。參加甄選之教師應符合下列各項條件：(1)八年以上合格教師之教學年資；(2)具學科或學習領域教學知能，並有二年以上教學經驗；(3)有擔任教學輔導教師之意願；(4)能示範並輔導其他教師教學，提供相關教育諮詢服務，協助教師解決問題。

4.各校推薦之教學輔導教師儲訓人員，應參加臺北市政府教育局委託臺北市教師研習中心三週之儲訓課程。經儲訓合格者，為候聘教學輔導教師。經聘任後之教學輔導教師，每年應參加臺北市教師研習中心所舉辦之二天在職成長課程。

5.各校聘任教學輔導教師時，應考量學校設置教學輔導教師之任務需求，由校長就校內具教學輔導教師資格者，聘請兼任之。各校教學輔導教師之聘期一任為一年，連聘則連任，任職期間，輔導與協助下列服務對象：(1)初任教學二年內之教師（不含實習教師）；(2)新進至學校服務之教師。(3)自願成長，有意願接受輔導之教師；(4)經學校教師評審委員會認定教學有困難之教師。

6.各校教學輔導教師之職責如下：(1)協助服務對象了解與適應班級（群）、學校、社區及教職之環境。(2)觀察服務對象之教學，提供回饋與建議。(3)與服務對象共同反省教學，協助服務對象建立教學檔案。(4)在其他教學性之事務上提供建議與協助，例如分享教學資源與材料、協助設計課程、示範教學、協助改善班級經營與親師溝通、協助進行學習評量等。

7.各校編制內專任合格教師擔任教學輔導教師，每位以輔導一至二名服務對象為原則。每輔導一名服務對象，得酌減教學輔導教師原授課時數二節課，但最多以減授原授課時數四節課為上限。前項減授鐘點，確因教學輔導教師教學需要而無法減授時數時，得改領超鐘點費。

8.各校每學期至少應舉辦一次工作檢討會，並於每一學年度及實施計畫結束時，提出實施報告報請臺北市政府教育局核備。為了有效協助試辦學校進行教學輔導工作，除了臺北市政府教育局將之列為重點視導工作之外，另委請臺北市立師範學院進行專案訪視輔導工作。

然而，任何教育制度的推動會有成效，也會遭遇到一些困難。在教學導師已實施四個學年的過程中也發現了諸多實施上的困難，雖然有些已逐年減緩其困境，不過，整體來說，這些困難應包括有：(1)教學導師與夥伴教師未能在任教科目與年級上配合；(2)雙方配對的時間較晚，缺乏暖身的時間與機會；(3)教學導師與夥伴教師工作過於忙碌，缺乏共同討論的時間；(4)雙方缺乏合適的互動地點；(5)雙方的瞭解及互相信任程度不足；(6)教學導師的工作職責不明確；(7)夥伴教師沒有接受輔導與成長的意願；(8)教學導師及夥伴教師缺乏團體互動的機會；(9)教學導師在職成長課程不足；(10)夥伴教師沒有減少授課時數；(11)夥伴教師未接受足夠的教學導師制度職前訓練。(12)夥伴教師在職成長課程不足。(13)限於人力，校方無法對教學導師與夥伴教師提供提供足夠的行政協助。由此可見，教學導師於執行教學導師相關業務時，仍有其困境與相對的壓力存在。

第二節 教學導師角色壓力理論與相關結果

壹、角色壓力之分析

一、角色定義

角色 (role) 一詞最初是應用在戲劇上，原本是指舞臺上演員所扮演的人物而言。由於行為科學的發展，「角色」的概念已運用於社會心理學、社會學、人類學、人格心理學及精神醫學等的學術研究 (陳鴻銘, 1995)。

張春興 (1991) 認為，可從兩方面對角色加以解釋：

- (一) 指個人在社會團體中被賦予的身分及該身分應發揮的功能。
- (二) 指個人角色所具有的行為組型，社會上對每種角色，均賦予某些期望性的行為特徵。

而 Biddle 和 Thoman (1979) 則從四種角度來界定角色的定義：

- (一) 角色具有顯而易見的行為。

亦即角色所表現的行為或是特徵，是可以被旁人所觀察、所覺知的。舉個例來說，我們知道警察會穿制服、會指揮交通、逮捕犯人等，這些都是我們知道警察應有的行為或特徵表現。

- (二) 角色是由人所扮演的。

這裡所指的角色概念是由人的行為所構成的定義。我們會認為有些時候角色的運用只限定在某些人身上，但若從角色概念而言，小至個人、大至整體都可將角色表現出來。

- (三) 角色是具有背景脈絡的

有些角色是從背景中去定義出的，而有些是從背景脈絡的界線中限定其適用性。這裡的背景是集合名詞，而且我們都認為角色可以表現在不同層級的地方或場合上，而非單只是特定的背景例子中。

- (四) 角色能反映個體與背景的特徵

亦即可以藉由角色的觀察，來判斷他人是否扮演適當的角色；相反地，如果他人在場合中無法展現出所對應的角色行為，我們可以說他沒有適當扮演應有的角色。例如：老師不應該全裸出現在教室中。

由此可知，「角色」是在適當情境脈絡下，符合社會給予的角色期

待與規範，表現其對應、且易觀察的角色特徵行為。

二、角色壓力意義與成因

從社會結構的觀點來看，若組織成員的能力不足或組織的要求不一致，或有不利因素干擾角色任務的完成，則個人將陷入無所適從的情境中，因此而產生角色壓力（role stress）（趙美鈴，1996）。

Kahn、Wolfe、Quin、Snoek和Rosenthal（1964）指出角色壓力可從客觀事實與主觀經驗探討。客觀事實的角色壓力係指組織裡的環境特質帶有不利於角色活動的因素，造成不良的角色特性；主觀經驗的角色壓力，係指個體藉由其認知及經驗、人格特質等歷程，所引致的一種負面心理反應。

而多數研究者大都同意角色壓力可以是正向、也可是負面的；能是「可欲的」、也能是「不可欲的」（Yu, 2002），因此，角色壓力可說是一種假設性的構念（Needle et al., 1980），通常是伴隨著身心及社會因素的轉變，所產生的一種較屬負面的情感反應（Kyriacou & Sutcliffe, 1978）。

三、角色壓力之類型

Kahn等學者（1964）是角色壓力研究之濫觴，影響許多西方學者研究角色壓力向度時的參考依據，多以角色衝突與角色模糊做為分類（Peterson et al., 1995）。不過，Kahn等人（1964）再從角色衝突等向度中，分出角色過度負荷（role overload），因此在角色壓力等內涵中，以角色衝突、角色模糊、角色過度負荷等三向度呈現；另外，Hardy和Conway（1978）認為除了Kahn等人所提出的角色壓力三向度外，提出角色不一致（role incongruity）、角色能力不足（role incompetence）和角色能力過度（role overqualification）等論點。

綜合學者一般對角色壓力的分類，可分為角色模糊、角色衝突、角色過度負荷等三類，以下分別敘述之。

（一）角色模糊（role ambiguity）

又稱為角色曖昧、角色不明確、角色混淆。在正式的組織結構，每個職位都有其應盡的權責與任務，角色模糊即是面對其權利與責任時，缺乏足夠的資訊指引，不知如何履行角色義務以及符合角色期望所產生的不確定感，引發焦慮、甚或影響工作表現。（Peterson et al., 1995; Rizzo, House & Lirtzman, 1970）

Kahn 等人（1964）認為角色模糊可從三個面向探討：

1. 是否有充足的資訊並遵從所賦予的角色期望，包括：責任、權責。
2. 是否知道自己哪些表現能符應組織的期待，並知道如何

做到最好。

3. 是否知道踐履角色行為後，對自己或是對組織、角色賦與者可能產生的影響、結果。

而國內學者梁瑞安(1989)歸納多位學者對角色模糊的定義，說明可由下列四個角度來衡量：

1. 是否瞭解他人對自己的期望？
2. 是否瞭解工作目標？
3. 是否瞭解工作職責與權利義務？
4. 是否瞭解工作進行的方法與步驟？

(二) 角色衝突 (role conflict)

角色衝突是指對同一個體的行為，同時存有兩個以上不一致的角色期待或訊息，個體無法化解，影響個人滿意度以及降低工作效率 (Peterson et al.,1995;Rizzo, House & Lirtzman, 1970)。

Brief 等人綜合了過去學者的看法，將角色衝突分為下列四種類型 (郭騰淵，1990)：

1. 角色賦予者間的角色衝突(intersender role conflict)：乃指不同角色賦予者對同一角色接受者相互衝突的期望，使角色接受者產生左右為難的情況。
2. 角色賦予者本身的角色衝突(intrasender role conflict)：此類角色衝突乃是由於同一個角色賦予者賦予同一個角色接受者相互衝突的角色期望而產生。
3. 多重角色間期望的衝突(inter-role conflict)：此種衝突是指同一個角色接受者同時扮演多種角色，而這些角色各有不同或甚至相反的角色規範與期望，以致使角色接受者無法調適自己來完成所有的角色任務與期望。
4. 個人的角色衝突(person-role conflict)：此類衝突是指外在的角色規範及期望與個人內在的動機、人格或價值觀不一致且相抵觸的現象。

(三) 角色過度負荷 (role overload)

角色過度負荷是指，角色承受過多的要求或責任，即使有能力承擔也無法在有限的時間之內超越本身的能力並完成所要求的事情。在一些研究皆指出，時間給予的不足是影響角色無法完成其角色要求最明顯的因素 (Hardy & Conway,1979)。角色過度負荷又可分為「量」及「質」的兩種類型，如果對角色的要求

過多，以致其無法在限定的時間之內完成本份內的責任與工作，此為「量的角色負荷過重」；如果要求的行為或責任是超越個人能力、知識技術範圍，此為「質的角色負荷過重」(Biddle,1979；Hardy & Conway,1978)

透過以上的敘述，可以清楚了解角色壓力大致可分為角色衝突、角色模糊、角色過度負荷等三向度。就角色衝突而言，係指扮演多種角色導致彼此無法兼顧的挫折感、接收兩種以上不一致的角色期待或是角色要求與個人人格特質、價值觀有衝突之處；角色模糊係指缺乏清晰具體的工作指引或資訊，以致角色無法履行工作職責或角色期待；角色過度負荷係指在固定時間之內無法完成過重的角色任務，以及所接受的角色行為或期待遠大於本身能力、知識所及的範圍。透過文獻探討，由於角色過度負荷可歸納在角色衝突中，因此本研究將角色壓力向度區分為：角色衝突與角色模糊。

四、角色壓力理論

(一) Kahn et al. (1964) 的角色插曲模式 (role episode model)

在圖 2-1 中，角色插曲模式代表角色賦予者、角色接受者之體驗與反應的一連串因果關係與回饋的歷程，此關係構成角色插曲模式的主要核心。

從圖中，基於達成組織的目的與使命，角色賦予者便根據角色接受者所應達到的工作表現與行為，傳達其角色期望（箭頭 1）。當角色接受者感受到角色賦予者的期望與訊息時，對角色與角色賦予者產生主觀上的知覺，若期望與訊息不一致、或是模糊不清甚至彼此衝突時，便引發角色模糊與衝突之心理狀態。為減輕壓力所帶來的失衡與不愉快，使用防衛機制或是因應策略以降低現實生活中所帶來的壓力與緊張。透過因應策略的協助，角色賦予者主觀地感受並評估角色接受者的行為與反應，修正並形成下次對角色接受者未來的行為與期望（箭頭 2）。因此，角色賦予者與角色接受者之間互動關係又再次形成。

事實上，角色接受者在使用因應策略後，會與人格特質、人際關係等變項產生回饋圈，進而改變並影響角色賦予的歷程。在人際關係方面，角色接受者感知壓力程度的詮釋，是依據其與角色賦予者之間的關係（箭頭 7）。角色接受者會改變想法態度，並且表現在角色賦予者身上（箭頭 9），而這樣的改變會影響彼此之間的關係，也改變未來角色賦予者對角色接受者的行為（箭頭 6）。在人格特質方面，因角色接受者人格特質的

不同，所感受的壓力程度便有所差異（箭頭5）。角色接受者會對性格或個性產生修正的反應，此改變也許帶來健康或不健康的心理狀態（箭頭8），這樣的轉變也會影響角色賦予者對角色接受者的表現（箭頭4）。

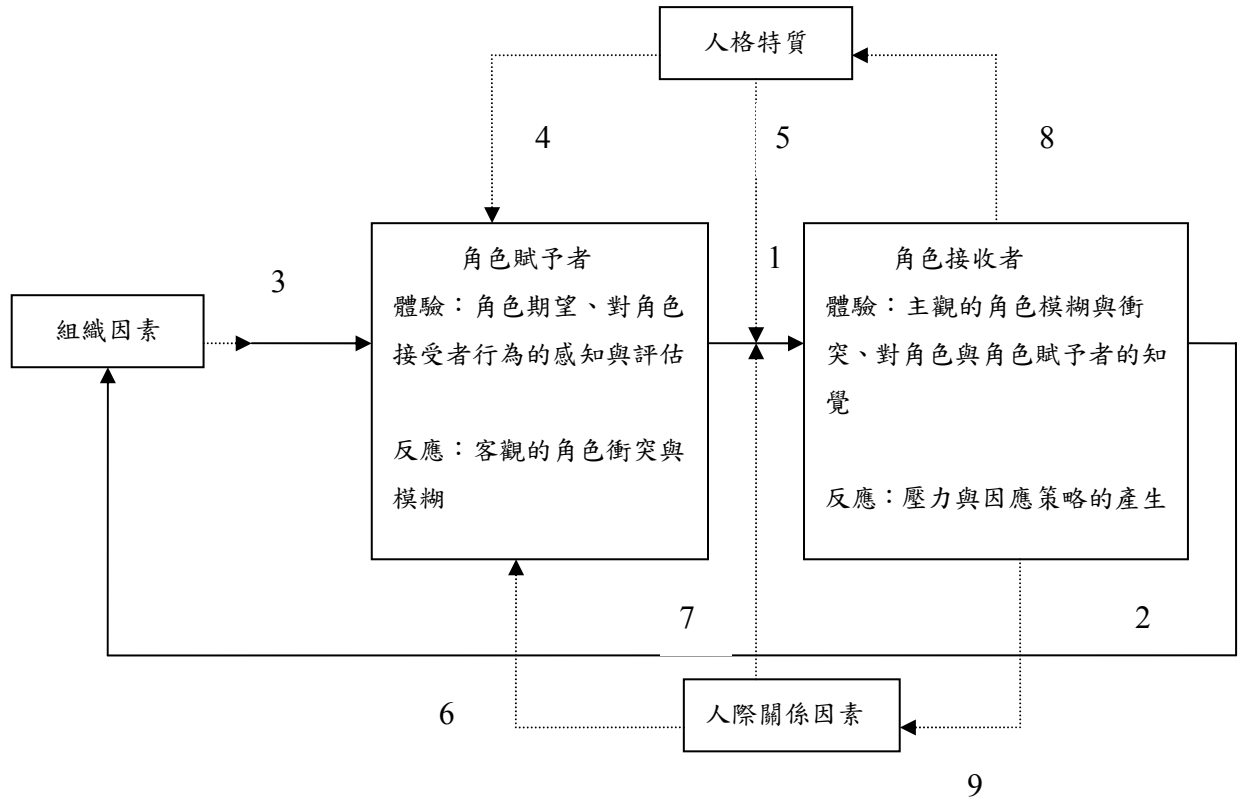


圖 2-1 角色中介模式

資料來源：Organizational Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity (p. 30), by R. L. Kahn, D. M. Wolfe, R. P. Quin, J. D. Snoek, & R. A. Rosenthal, 1964, New York: John Wiley & Sons, Inc.

(二) VanSell、Brief 和 Schuler (1981) 的角色衝突、角色模糊模式

為瞭解並連結有關於角色衝突與角色模糊的研究，Vansell 等人修正Kahn等人在1964年所提出的角色插曲模式，並提出角色衝突、角色模糊模式 (role episode model of role conflict and ambiguity)。此模式闡述角色接收者 (the focal person) 與角色賦予者 (role senders) 之間人際互動關係，此互動中，其中有三個因素會互相影響彼此的互動歷程，分別為組織因素、個人因素及人際關係因素，由圖2-2分述如下：

1. 組織因素

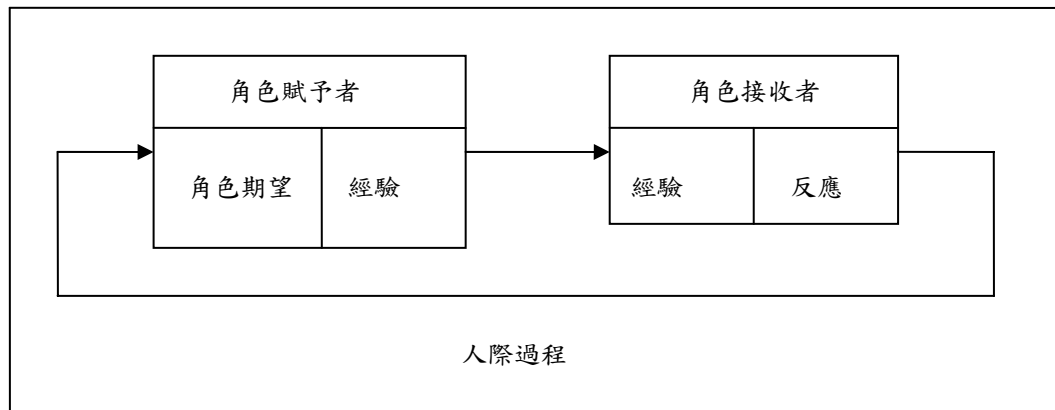
包括組織結構 (structure)、組織層級 (level in the organization)、角色需求 (role requirements)、工作屬性 (task characteristics)、外在環境 (physical setting) 等。

2. 個人因素

不同特質的個體即使接受相同角色訊息時，會反應出不同的感受與回應。包含角色賦予者與角色接受者的個人年齡、性別、教育背景、職務、需求、能力、價值及地位等。

3. 人際關係因素

係指角色賦予者和角色接受者之間的關係，包含溝通模式 (mode of communication)、互動頻率 (frequency of interaction)、角色賦予者對角色接收者的重要性 (importance of sender)、互動模式 (mode of interaction)、可見度 (visibility)、回饋 (feedback) 和角色賦予者和角色接受者之間的參與 (participation) 之情形等。



組織因素

結構
組織層級
角色需求
工作屬性
外在環境

個人因素

地位
需求
價值
教育背景
能力
年齡、性別
職務

人際關係因素

溝通模式
互動頻率
角色賦予者的重要性
互動模式
可見性
回饋
參與

圖 2-2 角色衝突模式

資料來源：“Role Conflict and Role Ambiguity: Integration of the Literature and Directions for Future Research” by M. VanSell, A. P. Brief, & R. S. Schuler, 1981, *Human Relations*, 34(1), 43-71.

綜觀上述角色壓力模式可以發現，Kahn 等人的角色插曲模式以及 VanSell 等人的角色衝突、角色模糊模式皆能從組織外在因素、個人因素、人際關係全面探討，兩種模式皆有相似之處。事實上，若要探討角色壓力，應從外在、內在因素去做解釋，將更能對角色壓力的內涵有全面的了解。

貳、角色壓力相關結果

一、個人背景變項與角色壓力的相關研究

(一) 性別與角色壓力

林瑞錫（2000）、韓繼成（2002）、陳傳宗（2002）、李麗素（2004）研究結果顯示男女在角色壓力表現上是無差異的。Timberlake（1991）對 145 名諮商心理研究所學生的研究結果發現，女性學生在角色過度負荷、角色模糊顯著高於男性。郭騰淵（1990）指出女教師在個人動機上的衝突顯著高於男教師、謝承慶（2000）說明男性教師兼任行政在量的角色過度負荷平均數高於女教師、董秀珍（2001）亦發現男教師在專業道德與現實的衝突、多重期望間的衝突項目上高於女教師、林義凱（2004）研究指出，女性資訊組長承受角色模糊高於男性資訊組長等。

由此可知，性別對角色壓力所造成的影響，目前並無一致的定論。

(二) 年齡與角色壓力

林瑞錫（2000）、何雪真（2001）、陳傳宗（2002）、李麗素（2004）皆認為年齡與角色壓力並無直接的關係；但在董秀珍（2001）、馮鎮城（2002）、韓繼成（2002）、林義凱（2004）學者研究結果顯示，教師的年齡越大，角色衝突與角色模糊的感受逐漸減少。這可能是因為，年紀愈大的教師或行政人員在實務經驗上歷練足夠，因此角色壓力感知比起年輕的教職員還低。

值得一提的是，賴尚義（2002）的研究顯示出年紀較輕的實習輔導教師在角色模糊、量與質的角色過度負荷知覺上比年

紀較大的輔導教師來的低。但大部分的學者都認為，角色壓力的影響會隨著年紀的增長而降低。

(三) 教育程度與角色壓力

郭騰淵(1990)、謝承慶(2000)、林瑞錫(2000)、賴尚義(2002)、以及陳傳宗(2002)對桃園縣樣本的研究都顯示出教育程度與角色壓力並無關係；而謝茉莉(1988)研究指出教育程度愈高，角色壓力也愈大；但何雪真(2001)、林義凱(2004)、李麗素(2004)、以及陳傳宗(2002)對臺北縣樣本的研究上，均認為教育程度較低的樣本感受角色模糊與角色衝突較高。

由此可知，教育程度與角色壓力之間的關係並無一定的答案，仍有進一步探討的空間。

(四) 服務年資與角色壓力

謝茉莉(1988)、林瑞錫(2000)、何雪真(2001)、蘇珍蓉(2002)、以及陳傳宗(2002)對臺北縣、桃園縣樣本的研究均顯示出服務年資的多寡與角色壓力並無絕對的關係；而大部分的學者，如：Scheib(2003)、郭騰淵(1990)、謝承慶(2000)、董秀珍(2001)、馮鎮城(2002)、韓繼成(2002)、林義凱(2004)、李麗素(2004)認為服務年資較高的教師或行政人員，角色壓力較低。這可能是因為，服務多年的教師或行政人員，面對處理工作事項早已得心應手，也因此角色壓力自然而減輕。

不過，賴尚義(2002)的研究顯示出年紀較輕的實習輔導教師在量與質的角色過度負荷知覺上比年紀較大的輔導教師來的低。也因此，服務年資與角色的關係有待釐清。

(五) 婚姻與角色壓力

謝承慶(2000)、蘇珍蓉(2002)、李麗素(2004)、以及陳傳宗(2002)對臺北縣、桃園縣樣本的研究結論表示，婚姻與角色壓力並無顯著關係。不過，謝茉莉(1988)、郭騰淵(1990)、董秀珍(2001)、馮鎮城(2002)、韓繼成(2002)、賴尚義(2002)、林義凱(2004)的研究顯示已婚者的角色模糊與角色衝突，均顯著低於未婚者。

由此可知，雖然婚姻與角色壓力關係研究結論並不一致，但多數的研究均指出未婚者角色壓力的感受程度高於已婚者。

二、環境變項與角色壓力的相關研究

(一) 學校規模與角色壓力

郭騰淵 (1990)、林瑞錫 (2000)、韓繼成 (2002)、以及陳傳宗 (2002) 對桃園縣樣本研究顯示出學校規模的大小與角色壓力之間關係並無差異。

謝承慶 (2000)、李麗素 (2004)、以及陳傳宗 (2002) 對臺北縣樣本研究均認為學校規模愈小，教師或行政人員覺知角色壓力愈大。也許是學校規模雖小，但事情一樣繁雜，教師或行政人員所承擔的工作份量會比較多；而賴尚義 (2002) 則認為，學校規模愈大的學校，教職員所感受的角色壓力會比在規模小的學校來的大。由此可知，兩者關係有待進一步深入探究。

(二) 學校地區與角色壓力

林瑞錫 (2000)、韓繼成 (2002)、賴尚義 (2002)、林義凱 (2004)、李麗素 (2004)、以及陳傳宗 (2002) 對桃園縣樣本研究均表示學校地區與角色壓力無顯著關係；但陳傳宗 (2002) 對臺北縣樣本研究顯示，比起在縣轄市，偏遠地區的總務主任承受的角色壓力比較高。或許是在偏遠地區中、教育資源匱乏的情況下，行政人員比較勞心勞力，因此會承受較高的角色壓力。

因此，學校所在地與角色壓力關係究竟為何，可以進一步去探究。

三、其他變項與角色壓力的相關研究

(一) 領導型態與角色壓力

李明峰 (1996)、謝承慶 (2000)、馮鎮城 (2002)、林靜儀 (2004) 研究結果皆一致，認為關懷領導與角色壓力呈負相關，也就是教職員或員工感知校長或領導者關懷或倡導行為的程度越大，其感受整體角色壓力、各層面的角色壓力就越低。

(二) 組織承諾與角色壓力

大部分研究顯示，組織承諾與角色壓力呈負相關，亦即組織承諾愈高，角色壓力隨之降低。而梁瑞安 (1989) 發現感知角色過度負荷程度愈強，對留職傾向有所影響。林靜儀 (2004) 指出角色模糊愈高，情感性承諾愈低。

(三) 工作滿意、工作投入與角色壓力

林靜儀 (2004)、林義凱 (2004)、陳傳宗 (2002)、韓繼成 (2002)、林瑞錫 (2000)、李明峰 (1996)、Rizzo et al. (1970)

等學者皆認為角色壓力各層面與工作滿意度呈負相關；Mcgee (1983) 認為角色壓力很有可能影響成員面對工作上的態度表現，並對工作滿意度呈現高度的負面影響。而 Tull (2006) 說明角色模糊、角色衝突、角色壓力、工作負荷等皆會影響工作滿意度。董秀珍 (2001) 表示在適度的角色壓力下，工作價值觀愈高，工作投入情況愈高。而郭騰淵 (1990) 卻認為角色過度負荷感受愈高，工作投入程度愈好。認為教師對無法在一定時限內完成的過多角色行為要求，可能歸因於自己能力不足，在此情形下，會更在意自己的工作表現。

(四) 控制信念與角色壓力

謝茉莉 (1988)、謝承慶 (2000)、賴尚義 (2002) 研究指出，屬於內控者，整體角色壓力以及各層面之角色壓力較小。外控者所感知角色壓力程度比內控者來的強烈。

(五) 其他

Rizzo et al. (1970) 組織運作若強調個人發展、平行溝通、適應變遷等，感知角色模糊與角色衝突愈低。領導者若提供結構性環境與標準、並促進團隊合作，角色模糊與角色衝突知覺便降低。林郁絲 (1999) 組織變革中教師角色壓力會因校園組織變項的不同而有所差異。創校歷史較短、教師會運作欠佳、教評會運作欠佳、家長會運作、非良好之學校教師，其所覺知的角色壓力較高。林純文 (1996) 利用典型相關發現，組織氣候確實能解釋工作壓力的表現，亦即學校組織氣候開放程度高時，教師工作壓力亦相對減低。

四、小結

歸納以上個人背景變項、環境變項與角色壓力相關結果得知，不管是在性別、年齡、教育程度、服務年資、婚姻、學校規模、學校地區，每位學者研究結果不盡相同。這也許是因為研究者所研究的對象、研究目的以及角色壓力定義和分類不同，因而導致結果眾說紛紜。不過近年來，許多學者以心理學或組織行為學角度去探究影響角色壓力等變項。以便更深入研究出角色壓力與其關係為何。

五、結論

表 2-1 為國內外角色壓力相關研究結果，透過此研究發現對本研究的方向可以從四個方面論述。

(一) 從論文而言

在國內外角色壓力相關論文研究數量相當多，也證明了角色壓力此一主題的確倍受重視。每個人在現實生活中扮演多種不同角色，若其間沒有充分調適，個體難免會出現角色壓力等心理症狀，於是角色壓力等相關論文就有其研究的必要價值。

(二) 從研究對象而言

從國內外碩博論文以及期刊來說，研究對象不勝枚舉，像是學校教師、學校行政人員、校長、企業員工、銀行行員、工廠員工等等。但是以教學導師為研究對象在國內目前較為少見，加以臺北市教學導師制度已逐漸步入軌道，為了解教學導師之角色壓力，實有其研究之必要。

(三) 從研究向度而言

相關研究中主要研究向度為角色模糊、角色衝突、角色過度負荷，雖然在其他論文中也發現不同的研究向度名稱，像是：角色與人格需求的衝突、違背專業規範的衝突，但事實上這都是角色衝突之部分內涵。由此可知，不同的研究目的便有不同之向度需求。在本研究中，研究向度以角色模糊、角色衝突為主。

(四) 從研究結果而言

個人背景變項或環境變項與角色壓力的關係或許眾說紛紜，不過從其他變項諸如：組織承諾、工作投入、工作滿意度、領導型態與角色壓力的關係，大部分皆有一致且肯定的結論，像是：角色壓力與工作滿意度、工作投入成負相關。而本研究即透過「臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略調查問卷」，了解目前臺北市教學輔導教師角色壓力之現況。

表 2-1 國內外角色壓力相關研究結果

研究者	研究對象	研究方法	角色壓力向度	研究發現
林靜儀 (2004)	南部地區 180 位企業 員工	問卷調查法	角色衝突、角 色模糊	關懷領導與角色衝突、角色模糊呈負 相關；角色衝突、角色模糊愈高，工 作滿意度愈低；角色模糊愈高，情感 性承諾愈低。
李麗素 (2004)	公立國民 中小學人 事人員 266 人	問卷調查 法、訪談	角色衝突、角 色不明確、角 色過度負荷、 角色能力不足	人事人員的「角色壓力」感受為中等 程度，其中以「角色過度負荷」為主 要的角色壓力來源，呈現高壓力感 受；人事人員「角色壓力」與「組織 承諾」之間存在顯著的負相關，亦即 角色壓力愈高組織承諾愈低。
謝承慶 (2000)	彰化縣 43 所公立國 民小學擔 任行政工 作的 757 位教師	問卷調查法	角色衝突、角 色模糊、量的 角色過度負 荷、質的角色 過度負荷、動 機與期望衝突	角色壓力的五個層面中，以「角色衝 突」層面得分最高；越內控者，其感 受整體角色壓力、各層面角色壓力越 低，反之亦然；知覺校長關懷或倡導 行為的程度越大，其感受整體角色壓 力、各層面的角色壓力就越低。
李明峰 (1996)	公營行 庫、本國民 營銀行、外 國銀行之 銀行成員	問卷調查法	角色衝突、角 色模糊	員工感受上司之體恤與結構性領導程 度愈高，直接導致其對角色衝突感之 降低，而透過角色衝突間接結果，降 低角色模糊，並提高工作滿意度；角 色衝突愈高，角色模糊愈高，而工作 滿意度隨之降低。
郭騰淵 (1990)	南部五縣 市 715 名 國中教師	問卷調查 法、訪談	角色模糊、角 色過度負荷、 多重期望間的 衝突、違背專 業規範的衝 突、角色能力 不足、個人動 機的衝突	導師、兼任工作、擔任主要科目或一 般科目教師之角色壓力較大；角色模 糊知覺程度越高，工作投入隨之降 低，而較特別的是，角色過度負荷感 受愈高，工作投入程度愈好。
Culbreth 等四位 (2005)	512 位學校 諮商者	問卷調查法	角色衝突、角 色不一致、角 色模糊	國民小學諮商者在角色不一致、角色 衝突低於中等學校諮商者；並認為工 作若符合原先的期待、擁有充足的專 業訓練、接受適當的同儕視導將能預 測並減緩在學校中角色衝突的發生。

表 2-1(續)

研究者	研究對象	研究方法	角色壓力向度	研究發現
Scheib (2003)	四位學校 音樂老師	個案研究 法	角色模糊、角色 衝突、角色過度 負荷、專業技能 無法適時運 用、資源匱乏、 集體決策的缺 乏	角色過度負荷與學校無法提供充裕的 資源(如人力)有關;壓力來自於自 身的期望、信念與環境中組織的要求 不一致。
Kerlin (2002)	24 名一般 教師與 50 名技職教 師	問卷調查 法、訪談	角色模糊、角色 過度負荷、角色 衝突、集體決策 的缺乏、角色準 備度	技職教師感受較大的角色與工作壓 力,而一般教師感知較大的環境壓 力;建議在技職教師的準備課程上提 供較多的策略與技巧,而一般教師需 要整合額外的資訊與教學策略。
Rizzo, House& Lirtzman (1970)	總公司及 工廠的員 工、研究 人員	問卷調查 法	角色衝突、角色 模糊	需求滿足感愈低,角色模糊與角色衝 突愈高;領導者若提供具結構性環境 與標準、促進團隊合作,角色模糊與 角色衝突知覺便降低;組織運作若強 調個人發展、平行溝通、適應變遷等, 感知角色模糊與角色衝突愈低。

資料來源：研究者自行整理。

第三節 壓力因應策略之理論與相關研究

壹、壓力因應的意義

在文獻中，壓力對個體心理層面以及身體健康所造成的衝擊已有大量並詳盡的研究，說明壓力是造成心理上沮喪、自殺的問題等主要罪魁禍首。當壓力持續卻無法釋放時，結果就會出現與壓力有關的疾病如：生理上心血管疾病、免疫系統功能減弱等症狀(Magaya, Asner-Self & Schreiber, 2005; Mcgee, 1983; Wagnild, 1984)。也因此面對壓力時，個體為了避免並減緩在身心上所造成的負面影響，根據所處情境的不同、或個人認知的不同，透過外在以及內在的評估，找出的因應策略便會因人而異。

「因應」(coping)這一詞常與「防衛」(defense)、「適應」(adaptation)等相似名詞相互混淆使用。若探究其意義，事實上這三個名詞仍有不同之處。「因應」是個體在追求目標過程中，面對環境限制所表現的積極性適應行為，因應行為的目的在於減低焦慮、解決困難；「防衛」是個人為減輕焦慮、愧疚感、羞恥感等精神壓力，以維護自我安全的一切作為；「適應」是指個體為求利於自身生存，在生理機能上或心理結構上產生改變的歷程(張春興，1991)。從上述得知，此三種都是由於外在環境的改變，為使自己避免身心上的失調、不平衡，所採取的一種策略以及改變的過程。但「因應」是面對情緒上的不愉快時，所表現出一種自發性的對策、「防衛」較是一種逃避被動式的應變、「適應」的涉及範圍較廣，面對外在或心理的反應所做的調適。

以下歸納出國內外學者對「因應」的解釋(曾錦泉，2004；楊麗香，2004；葉子超，2005；鄧柑謀，1991；Lazarus,1966；Lazarus & Folkman,1984)。

一、因應是一種面對情緒上的反應

因應是當個體面臨情緒上的威脅，導致身心上的不協調，為減輕所帶來的負面感受或困擾，所表現出的一種積極性的行為與反應。

二、因應是一種動態的分析歷程

藉由不斷認知、行動與評估，了解情境對個體所帶來的意義並衡量自身內心狀態的過程，是一種評估、修正的連續過程。

三、因應是一種因人而異的結果

決定最適合自己的應變與反應的方式，因此因應的方式沒有絕對的好壞與對錯，但結果都是可以減緩或避免壓力的產生。

貳、因應策略理論

一、認知評估理論 (cognitive appraisal)

認知評估理論是由Lazarus與Folkman (1984) 提出的。在心理學傳統的壓力情境研究中，認為情境事件對於人的影響會單純地形塑出情緒以及行為上的反應，此時壓力的研究並非從個體的認知角度去探討，亦即從個體面對壓力時，所作判斷及評價認知歷程的探究。也因此，心理學家紛紛結合「認知」注入壓力的理論中。在認知評估理論中，認知的動態過程出現在人與環境的互動與反應之間，特別重視其壓力的因應會受到個人認知評估或判斷所影響。認知評估包含三階段：初級評估(primary appraisal)、二次評估(secondary appraisal)、再評估(reappraisal)等，依序分述如下。

(一) 初級評估

意指直接評估壓力情境或事件對自己的意義，判斷出是否會產生威脅或危險的結果。評估又可分為三種判斷。

1. 無關的 (irrelevant)：被評估之事件與個體的福祉、需求、價值無所謂得到或失去，和個體任何關係都沒有。
2. 正向的 (benign-positive)：個體面對事件的結果持有正面的態度。
3. 壓力的 (stressful)：事件的產生會對個體的現在與未來的幸福福祉造成不利的影響。其中又可分為三類。
 - (1) 若評估為「傷害」(harm)或「失去」(loss)，表示傷害以形成，個體處於情緒低潮的狀態。
 - (2) 若評估為「威脅」(threat)，傷害雖未發生，但會預期對自己造成的影響。
 - (3) 若評估為「挑戰」(challenge)，個體認為雖遭遇挫折，但能勇於克服並戰勝壓力。

(二) 二次評估

是一種複雜的評估歷程，專注於因應策略選擇是否可行，此策略能達成預期的可能性為何？並且個體能有效運用策略的可能性為何？也就是對因應策略加以評估的過程。

(三) 再評估

意即個體對原先的因應策略所產生的效果再次評估，可對於原先的二次評估加以修正。再評估也可稱之「防衛性的評估」(defensive reappraisal)，是指以較積極正面態度重新詮釋過去，或是視現有的傷害或威脅，當成帶來較少的傷害或威脅的一種方式。

從以上認知評估理論中得知，「評估」除了是連續不斷並決定的歷程外，透過評估了解目前的因應策略是否可行？若評估結果差強人意該如何修正找尋更適合自己的因應方式？除此之外Folkman和Lazarus（1988）曾對「因應」充分闡述：情緒與因應是相互作用、彼此影響的。當人與環境彼此關係產生改變時，個體就會根據局勢作評估，透過評估過程產生情緒的反應，進而影響因應策略的選擇，當因應的成效被評估時，情緒又會再次產生。這也是Folkman和Lazarus說明為什麼學生在準備考試時，會同時感受害怕與挑戰的情緒反應。因此提出「因應是情緒的中介者」（coping as a mediator of emotion）的論點。在此中除了說明評估是不斷的歷程之外，因應也是一項相當重要的概念。

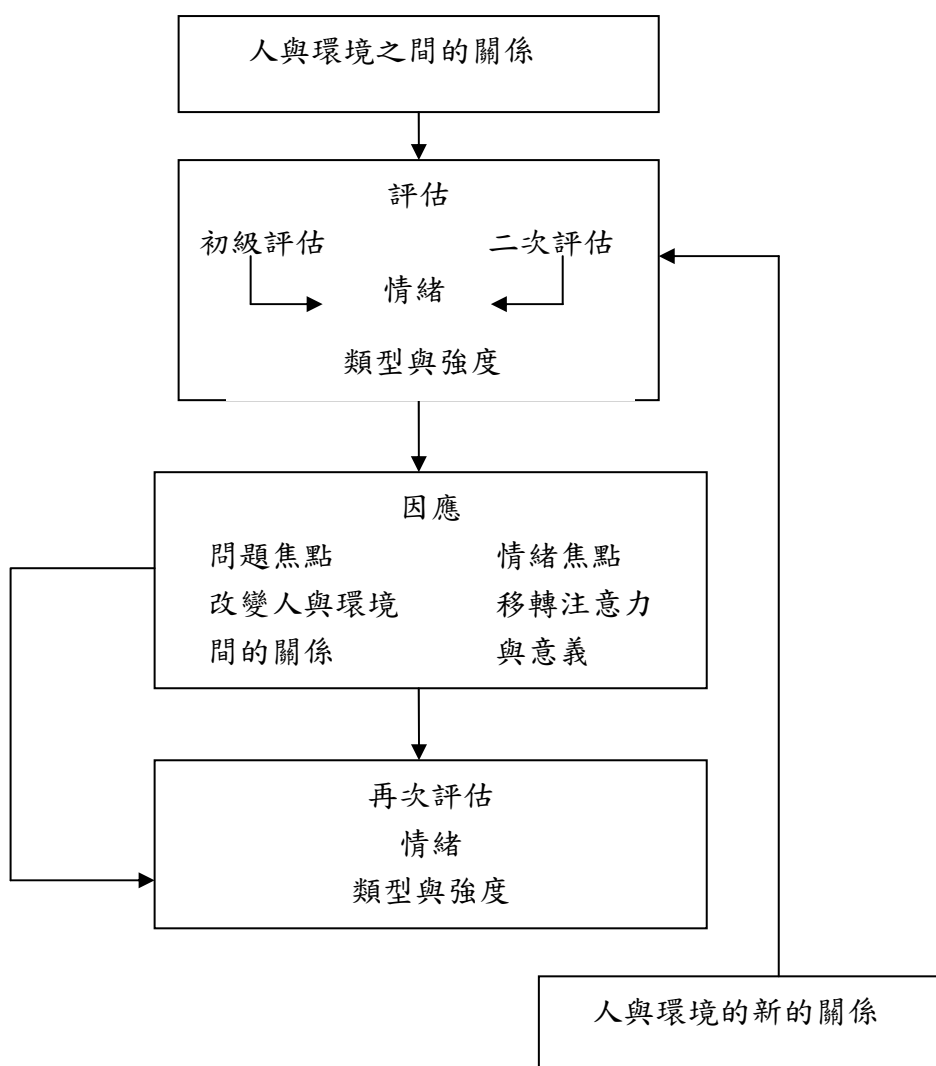


圖 2-3 因應是情緒的中介者

資料來源：“Coping as a Mediator of Emotion” by S. Folkman & R. S. Lazarus, 1988, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3),

二、人格特質取向學派

Pervein 和 Lewis 說明個體人格特質形成極為複雜，並認為人格特質是影響因應行為的主要因素。可歸納為四種特徵（李清波，2006；崔斐韻，2004）：

（一）先天遺傳的人格特質：

先天遺傳而來的基因、種族、性別、容貌等會影響個體的作為，面臨壓力時而產生不同的因應行為。環境性的人格特質：在競爭激烈生存環境當中，個體心理症狀的發生如：焦慮、緊張、壓力，會因為民族性、個人生活史、環境競爭經驗等差異，而影響其因應策略的運用。

（二）社會性的人格特質：領導、服從、道德觀、價值取向等，會影響個體的心理發展與因應行為的方式。

（三）教育性的人格特質：具有樂觀進取、積極主動的人格特質，較能去接受壓力的挑戰、化解壓力衝擊的因應策略。

參、因應策略的方式

根據文獻探討，因應策略分類的方式因研究對象、研究目的的不同，便會發展成適合不同對象的因應策略型態。以下將呈現國外學者的研究結果。

一、為了解因應策略過程，Lazarus 與其同伴在 1980 年發展一套因應策量表（Ways of coping），並於 1985 年予以修訂。量表中敘述當個體面臨壓力的情況下，所採取的行動與因應想法。大致上，可區分兩種因應方式。

（一）問題取向的因應（problem-focused coping）：直接面對問題的發生，致力於解決問題、導向並解釋問題，產生可供選擇的解決方式，衡量其價值與益處，並於其中選擇並行動。

（二）情緒取向的因應（emotion-focused coping）：在於降緩或處理情緒上的焦慮與不愉快。透過幻想假裝事情已消失、刻意遺忘壓力、從問題的正向角度思考、自責並責罵自己、自我封閉、藉由吃喝、服用藥物使心情快活。（Lazarus & Folkman, 1984；Carver, Weintraub & Scheier, 1989）

二、Lazarus 和 Folkman（1988）在互動模式之因應策略量表，根據因

素分析，歸類成八種因應方式。

- (一) 面對問題 (confrontative coping)：堅守自己立場並爭取想要的、試圖改變對方的想法。
- (二) 疏遠 (distancing)：假裝什麼事都沒發生過、拒絕再次想起。
- (三) 自我控制 (self-control)：隱藏自己的感受、不讓別人得知事情的嚴重性。
- (四) 尋求社會支持 (seeking social support)：請求可對問題做些具體改善的他人協助、接受他人的慰問與建議。
- (五) 接受責任 (accepting responsibility)：自省、為自己所造成的問題負責。
- (六) 逃避避免 (escape-avoidance)：希望事情能自動消失、藉由吃、喝、吸煙、服用藥物讓自己感覺好過。
- (七) 有計畫性的解決問題 (planful problem-solving)：知道必須做些什麼，因此加倍努力踐履、對行動做出計畫並確實遵行。
- (八) 正面的再評估 (positive reappraisal)：找尋新信念。

三、Carver et al. (1989) 依據理論以及先前對於因應策略研究報告的內容，加以截取並自編 COPE 問卷，包含十三個分量表，其中又可區分為三種因應策略。

- (一) 問題取向因應 (problem-focused coping)
包含正向積極解決問題、計畫、抑止競爭活動的參與、深思熟慮的處理、尋求工具性的社會支持等。
- (二) 情緒取向因應 (emotion-focused coping)
包括尋求情感上的社會支持、正面的重新詮釋、接受、否認、宗教慰藉等。
- (三) 無益處的因應 (less useful coping)
例如：膠著在情緒上的感受、心理上的逃脫 (做白日夢、用睡眠逃避現實、沉溺於電視)、行為上的逃脫 (放棄追求目標的欲望、沒有盡力處理壓力源的產生) 等。

四、Jongserl (2004) 調查 53 位離家出走青少年，面對壓力源時所採取的因應措施：放鬆心情、社會支持、出走、培養興趣與嗜好、逃避等。

五、McPherson, Hale, Richardson 和 Obholzer 等人 (2003) 以 Brief

COPE 問卷了解北倫敦醫生面對壓力所採取的因應策略類型，共分為九個量表：物質濫用、宗教慰藉、幽默面對、行為上的逃脫、支持尋求、正面因應/計畫、負面情緒宣洩、否認/自我責備、事實接受等。

由以上得知，國外因應策略相關研究主要向度，大部分都是以 Lazarus 和 Folkman 所發展出的兩種方式：問題取向與情緒取向為基礎，再根據研究的目的、需要或研究對象不同加以延伸。因此本研究以 Lazarus 和 Folkman 分類為依據，再參酌李勝彰（2003）、洪文章（2005）、馮鎮城（2002）、邱義烜（2002）等國內學者之問卷內容，最後採取「問題解決」、「理性思考」、「尋求支持」、「情緒調適」、「延宕逃避」作為因應策略主要研究向度。

肆、因應策略相關結果

影響因應策略方式相關因素甚多，以下將從個人背景變項，如：性別、職務、教學年資、教育程度；以及其他變項，如：人格特質、自我概念、情緒經驗、組織文化、家庭因素等，說明其與因應策略間之關係。

一、個人背景變項與因應策略之關係

（一）性別

林金生（2003）的研究發現，男性輔導教師使用因應策略的頻率高於女性輔導教師，這可能是由於傳統上男性比女性更被期待要能承受壓力、自行解決問題；林純文（1996）現女性教師使用「尋求支持」、「情緒調適」因應策略頻率高於男性教師，而莊蕙伊（2005）亦有類似的研究發現，並推敲可能是女性周遭支持系統較多，亦能提供較多的協助；馮鎮城（2002）的研究顯示，高職職業類科教師在面臨「角色壓力」時所採取的「調適因應策略」，經統計結果並無顯著的差異。李碧瑤（2006）也發現在整體以及各層面因應策略使用上，男女並無顯著差異。

（二）職務

林金生（2003）的研究發現，顯示擔任不同職務的輔導教師使用因應策略的頻率有所不同，在工作上經驗較為豐富，因而在面對工作壓力時較知道如何去調適因應。林純文（1996）、謝琇玲（1990）亦有類似的研究發現，兼任行政之教師，較常利用理性邏輯分析和問題解決的壓力因應策略；葉龍源（1997）在研究中表示不同職務的國民小學主任採用因應的方式並無不同。

(三) 教學年資

李碧瑤(2006)的研究結果發現，在壓力的整體因應上、以及在「理性思考」層面，教學年資 21-30 彰化縣國中教師運用的頻率高於教學年資在 11-20 的教師。而教學年資在 10 年內之教師在使用「尋求支持」方面之頻率，高於教學年資於 11-20 之教師。莊蕙伊(2005)發現，在「問題解決」的因應策略上，16 年以上經驗之特教教師得分高於 6-15 年經驗之教師，而 6-15 經驗的教師得分又高於 5 年以下經驗的教師。

(四) 教育背景

林純文(1996)的研究顯示「師範學院或師範大學」的教師在「尋求支持」的壓力因應策略使用上高於「師專或師範」的教師。李碧瑤(2006)發現，研究所畢業者採用「理性思考」的因應頻率高於師範院校以及一般大學畢業，認為可能是經研究所的訓練之國中教師，其專業知能提升後，較能秉持客觀理性態度，因應各項壓力；莊蕙伊(2005)亦有類似的研究結果。而謝琇玲(1990)、洪文章(2005)認為不同教育背景的教師採用因應策略並無不同。

二、其他變項與因應策略之關係

(一) 內外控與因應策略之關係

方怡靜(2006)指出，外控型人格特質的教師在師生衝突中所使用的因應策略，顯示「逃避」、「折衷」、「討好」、「支配」明顯大於內控型人格；而內控型人格特質在處理學童人際衝突所使用的因應策略上，「權變因應」、「經驗法則」的策略使用上，明顯高於外控型人格特質。

潘江河(2004)的研究發現，人格特質傾向「勤勉正直性」，能專注於本務並且自我期許較高，對因應策略之「問題解決」、「尋求支持」、「自我調適」有正面的影響；而「情緒敏感性」者對「自我調適」有負向的影響。

林寶珍(2001)利用賴氏人格測驗評量國中生的人格特質，B 型人格(暴力型)的學生，因情緒不穩定，較常使用延遲反應與傷害因應策略；而 D 型人格(指導型)的學生因個性外向又好動，自然較使用直接行動因應策略。

成靜傑(1998)運用徑路分析發現，內控傾向高者的補習班成人學生，偏向採行問題導向因應策略；而外控傾向高者採

用情緒導向因應策略；而歐慧敏（1996）對國小學生的研究上也呈現相同的結果。

以上研究結果都證明人格特質與因應策略方式有其相關。內控型的人格相信凡是操之在己，因此面對壓力時會以樂觀因應態度去處理解決；相對於外控型的聽天由命性格，面對壓力時便會以逃避甚或是不理睬的態度因應。

（二）自我概念與因應策略之關係

詹文宏（2004）研究發現，自我概念全量表與因應策略中的工作導向、控制導向達.001的顯著正相關，其中自我概念全量表與工作導向相關達.58，顯示自我概念越清楚的學障生，愈會使用以解決問題、認知調整的工作導向解決問題。

李坤崇（1996）研究指出，國小教師自我概念與因應策略具顯著正相關，即國小教師自我概念愈佳者，採取解決問題、改變策略、暫時擱置策略的頻率愈高，而採取避免逃避策略的頻率愈低。

自我概念意味著對自己的整體認識。了解自己的感受為何、對自己的評價、知道自己的興趣、以及對行為的結果解釋等。因此自我概念清晰愈佳的個體，面對問題或壓力時，愈能以正面積極態度設法解決。

（三）情緒經驗與因應策略之關係

林金生（2003）發現，因應策略與負向情緒經驗有負相關，常使用因應策略的輔導教師比起較少使用因應策略的輔導教師，感受較低的負向經驗。

張黎香（2004）指出，國中導師之情緒智力與因應策略具有正相關，情緒智力越高的國中導師，越能使用因應策略來紓解工作壓力。

陳淑媛（2005）研究結果發現，教師情緒管理能力愈佳，面對師生衝突愈常採取「積極合作」與「延緩解決」的策略；反之，則採「消極逃避」的策略。

大部分的研究皆認為，情緒管理與情緒智商較高的個體，感知壓力時，不會意氣用事或是逃避現實，反而平穩自己的情緒使用積極的因應策略、試圖解決問題。

（四）組織文化與因應策略之關係

陳鴻銘（1995）研究發現，學校組織特性與因應策略有顯著的相關。若學校專業化、正式化、社會支持度愈高，國小教

師使用「協商策略」、「順應策略」頻率愈高。

潘江河（2004）指出，愈具官僚型組織文化，愈會增加採用因應策略的頻度；組織文化整體知覺對因應策略各構面有顯著正面影響，顯示組織文化對因應策略具有顯著的影響性。

雖然部分研究認為組織文化與因應策略有顯著相關，不過，林純文（1996）利用逐步多元迴歸分析發現，個人背景變項與學校組織氣候未能有效解釋教師整體壓力因應方式。因此組織文化與因應策略關係仍須釐清。

（五）家庭因素與因應策略之關係

Compas認為個體的成長身受家庭的影響，而社經地位是影響家庭環境的主要因素。父母會影響子女的價值觀及信念，這些都可能助於或妨礙子女採用不同的因應策略（詹文宏，2004）。

歐慧敏（1996）調查國民小學學生發現，國小學生的因應策略與父母管教態度間有顯著的相關。而發現「誘導型（民主）」的父母管教態度與五項因應策略相關最高，當父母採取較民主的管教態度，使得子女從日常與父母的互動中學到處理事情的態度與方法，並增加其面對問題的因應技巧。

家庭影響個體的身心發展甚鉅。父母的身教言教、社經地位、環境背景都有可能產生根深蒂固的影響力，而直接或間接地對個體的價值觀或是對事情的處理引出不同的方式。

三、小結

從以上相關研究得知，在個人背景變項與因應策略的相關研究中，也許是因為因應策略分類的不同以及研究對象的不同導致在性別、職務、教學年資、教育背景結果研究不盡相同；而在其他變項方面，除了組織文化，其餘人格特質、自我概念、情緒經驗、家庭因素與因應策略之間關係，大部分學者皆有一致的研究結果。歸納結果，內控、樂觀積極的個體，因應策略的運用會以問題解決為根本；自我概念清晰明確，愈是清楚自己的特質、感受的個體，面對壓力的威脅會採取積極面對的處理方式；擁有良好的自我情緒管理的個體，會自發性地找尋正面的因應策略紓解壓力；而家庭環境的因素，諸如父母的管教方式、社經背景、家庭環境等對個體的成長過程扮演極鉅的影響力。

四、結論

表 2-2 為國內外因應策略研究發現，透過此研究發現對本研究的方向可以從五個方面論述。

(一) 從論文而言

每個人在現實生活中扮演多種不同角色，若其間沒有充分調適，個體難免會出現角色壓力等心理症狀。而角色壓力需要適度的調節與減緩，否則將產生身心上的失衡，於是角色壓力與因應策略之間關係就有其研究的必要價值。

(二) 從研究對象而言

每個人都會面臨壓力的發生，經由認知評估後便會採取適合自己的一套因應策略。為了解不同對象採取的策略為何，研究對象包羅萬象，像是學校教師、學生、助人者、軍人等等。但是以教學輔導導師為研究對象在國內外目前較為少見，為了解教學輔導導師面臨角色壓力所運用的因應策略，實有其研究之必要。

(三) 從研究向度而言

因應策略相關研究主要向度，大部分都是以 Lazarus 和 Folkman 所發展出的兩種方式：問題焦點與情緒焦點為基礎，再根據研究的需要加以延伸。本研究的因應策略以理性解決、尋求支持、情緒調適及延宕逃避等四方面為主要向度。

(四) 從研究方法論而言

多數的論文以問卷是最常見的研究方法，因此本研究也採用調查研究法之問卷，以初步了解教學輔導教師採用的因應策略為何。

(五) 從研究結果而言

大部分研究皆肯定使用積極且正向的因應策略，對問題的解決、壓力情緒的調適或是身心健康方面較有助益，也比較鼓勵採取此因應策略。而本研究即透過「臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略調查問卷」，了解目前臺北市教學輔導教師運用因應策略情形。

表 2-2 國內外因應策略研究發現

研究者	研究對象	研究方法	因應策略向度	研究發現
李碧瑤 (2006)	彰化縣公立國民中學教師 500 名	問卷	理性思考、問題解決、情緒調適、尋求支持	不同工作壓力的國中教師，在整體以及各層面壓力因應有顯著差異；國中教師所知覺之工作壓力與因應策略具有顯著相關，其中壓力各層面與「理性思考」、「問題解決」層面達顯著負相關。
潘江河 (2004)	國軍兵工廠 580 位軍人	問卷	問題解決、尋求支持、自我調適	愈具勤勉正直人格特質對因應策略各構面之影響有顯著正相關，而情緒敏感性人格特質對工作壓力自我調適有顯著負相關。組織文化對因應策略具有顯著的影響性。
林思妙 (1992)	高雄市 400 位國民中學教師	問卷	情緒焦點、問題焦點	愈常使用「情緒焦點」因應方式者，其工作焦慮、健康困擾均較高；而使用「問題焦點」因應方式的頻率也和健康困擾程度有關，但相關程度較前者低。
鄧柑謀 (1991)	臺南縣市、高屏縣市 1992 訓輔人員	問卷	邏輯思考、尋求支持、情緒調適、問題解決、情緒逃避	正面的因應策略在工作壓力與職業倦怠之間有部份的疏緩作用。而採負面策略，反而有加劇工作壓力與職業倦怠。
Chang 等八位 (in press)	518 位澳洲、紐西蘭護士	問卷	情緒導向、問題導向	問題導向的因應策略能導致健全的心理健康，而情緒導向的因應策略則會影響心理健康。
Magaya, Asner-Self & Schreiber (2005)	101 位年齡在 17-19 歲的 Zimbabwean 學生	問卷	面對問題、尋求社會支持、有計畫性的解決問題、自我控制、疏遠、正向的再評估、接受責任、逃避避免	在因應策略中，Zimbabwean 學生情緒導向的使用上多於問題解決，認為應多使用問題解決策略以面臨多變的情境。

表 2-2(續)

研究者	研究對象	研究方法	因應策略向度	研究發現
Harrison (1986)	278 位一般年齡 (17-25 歲)與非 一般年(26-50 歲)的大學生	問卷	情緒導向、問題 導向	非一般年齡(26-50 歲)的大 學生感受較大的壓力，並過 度使用情緒導向因應策略 的頻率高於一般大學生。情 緒導向與感知學校的壓力 存在顯著的相關。
Mcgee (1983)	116 位健康機構 專業與輔助性人 員	問卷	情緒導向、問題 導向	問題導向因應策略與工作 滿意度呈顯著正相關，但情 緒導向對工作滿意度則沒 有任何顯著影響。

資料來源：研究者自行整理。

第四節 教學輔導教師角色壓力與因應策略相關研究結果

不論是在國內或國外的研究，探討教學輔導教師角色壓力與因應策略關係之研究結果均付之闕如。從文獻中得知，教學輔導教師對於本身的工作性質均給予正面肯定的回應，認為這是在教學中專業知識與智慧分享的過程、協助教師進行教學省思，以及提供夥伴教師情感上的支持（許雅惠，2003、丁一顧、張德銳，印製中；Wilson& Louise,1992）。但在實際教育現場當中，卻可能面臨到的問題像是：學校行政未提供充足的支援、缺乏正式的教學輔導導師課程與訓練，以至於在短時間內無法擁有身為教學輔導教師應有的專業能力、教學輔導教師可能不只要協助一位伙伴教師，因此常感負擔過重的壓力等（曾莉雯，2004；Wilson& Louise,1992）。加以教師是教育改革的支柱、推動者，面對二十一世紀的來臨以及複雜的全球化改變，角色期待與要求便會增加（Marie, 1999）。這些問題若長久以來沒有設法改善，便會引發教學輔導教師角色壓力的產生，諸如角色衝突、角色過度負荷、角色模糊等負面影響。

從文獻探討得知，關於壓力與因應策略的相關研究相當豐富，以下將呈現國內外這方面的研究結果，並從兩方面去探討，希望能對本研究提供一個新方向，俾能更深入了解教學輔導教師角色壓力與因應策略之間的關係為何。

一、從壓力程度與因應策略使用頻率的關係

大部分的研究顯示：個體知覺壓力愈大時，為減輕所帶來的焦慮或是困擾，因應策略的運用便會增加。鞏麗貞（2004）研究指出，組織變革中國民中小學校長感知整體角色壓力愈高，其因應策略（整體）之使用頻率愈高；學者潘江河（2004）發現，工作壓力面向「工作負荷」與「技術使用」壓力愈大，愈會增加採用因應策略各構面的頻度。而林純文（1996）則透過典型相關了解，工作壓力確實能解釋因應方式的表現，亦即工作壓力大時，壓力的因應方式亦可能相對地增加，反之亦然。Betoret（2006）調查西班牙 247 名中學教師，發現自我效能愈高以及常運用因應策略者，感受壓力的程度較小，在工作上較不容易筋疲力盡。不過，林金生（2003）卻發現工作壓力與因應策略呈負相關，國民中學輔導教師工作壓力愈高，其使用因應策略頻率愈少。

二、從因應策略使用情形對壓力感受程度關係說明

一般來說，採取正面的因應策略會減緩個體的壓力，反之亦然。如學者楊進成（2006）解釋臺北市國民小學校長在面對工作壓力上，愈常採取正向因應策略工作壓力越低，反之，常採取負向的逃避延宕因應策略，工作壓力越大。鄧柑謀（1991）表示正面的因應策略在工作壓力與職業倦怠

之間有部份的疏緩作用。而採負面策略，反而有加劇工作壓力與職業倦怠。林思妙（1992）對高雄市國民中學教師的研究發現，愈常使用「情緒焦點」因應方式者，其工作焦慮、健康困擾均較高。McPherson et al. (2003) 指出正向的因應策略（如：問題解決及計劃）較能改變引起壓力的原因，因此與焦慮呈現負相關情形；相對地，一味宣洩負面情緒（venting）的方式可能妨礙解決問題、修正壓力源的機會，而導致更多焦慮以及沮喪的產生。Linguist, Beilin 和 Knuiman（1997）以澳洲國稅局政府人員為研究對象，發現採取不健康、不適當的因應策略（如：暴飲暴食、依賴酒精、否認壓力的出現）與工作壓力有顯著的正相關。透過這種不恰當的因應策略，會引發高血壓的產生。Tidd 和 Friedman（2002）研究指出，運用較正面的因應策略會減緩角色衝突的不確定感，為能夠降低在環境中角色衝突帶來的影響，建議個體採用積極的因應策略而非負面的因應策略。

從以上實証研究可歸納兩點：個體使用的因應策略，會根據與所處環境的關係、壓力程度的感受，透過認知評估後採取一套適合自己的因應方式。一些研究也建議同時使用問題導向與情緒取向因應策略，用意除了能抵制許多壓力事件之威脅外，在運用的過程中也可以了解不同的因應策略適用在哪些不同的情境下（Folkman & Lazarus, 1985; Kaplan, 1996）。另外一點即是，大部份研究結果皆肯定使用正面積極的因應方式，會導致較多正向的結果。其實並不是禁止負向的因應策略不可以使用，暫時逃避現實的負向因應策略也許在短期之內對壓力的減緩有立即奏效的效果，但這非是長久之計（Suls & Fletcher, 1985）。因此，在使用負向因應策略（如：心理上與行為上的逃避）時，盡量適可而止，並多運用正向的因應策略（如：尋求他人的支持、積極擬定行動計畫）。

第三章 研究設計與實施

本章就調查研究的問卷設計、問卷調查之實施方式加以說明，大致分為研究架構、研究對象、研究工具、研究程序與資料統計與分析等五節說明之。

第一節 研究架構

根據本研究的研究動機、研究目的與研究問題，透過文獻探討參閱國內外學者之論述，以了解教學輔導教師背景變項對角色壓力影響，進而探討面對角色壓力時所採取的因應策略情形，以建立本研究關係架構，如圖 3-1 所示。

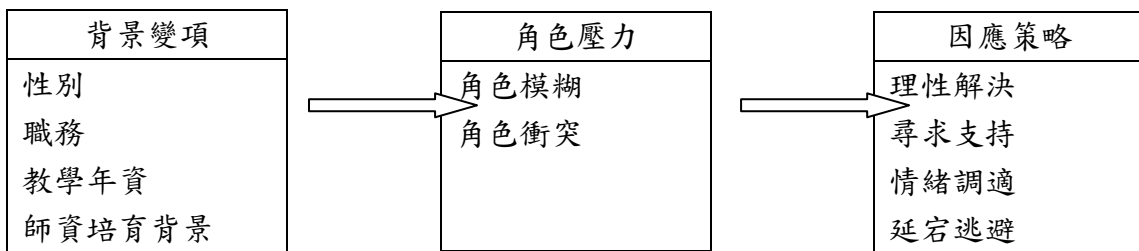


圖 3-1 研究架構圖

本研究架構中，教學輔導教師背景變項包含：性別、職務、教學年資、以及師資培育背景；角色壓力方面，則分為角色模糊與角色衝突兩向度；在因應策略部份，涵括理性解決、尋求支持、情緒調適、延宕逃避等四面。

具體而言，本研究首先探討臺北市國民小學教學輔導教師角色壓力現況與因應策略使用情形，其次，則分析角色壓力與因應策略是否因背景變項的不同而有所差異，以及角色壓力與因應策略之間關係，並進一步了解背景變項、角色壓力對因應策略的預測力為何。

第二節 研究對象

本研究對象為臺北市 95 學年度參與教學輔導教師制度試辦學校中(詳見表 3-1)之所有教學輔導導師，研究乃是採取普查方式，針對所有教學導師進行「臺

北市教學輔導教師角色壓力與因應策略調查問卷」之調查。發出問卷共有 310 份，回收共 235 份，經檢查後有效問卷共有 235 份，回收率有七成六。

表 3-1 研究受試對象問卷回收情形摘要表

名稱	問卷發出數量	問卷回收數量	有效問卷
市立教大附小	10	8	8
民生國小	21	20	20
國語實小	16	14	14
西湖國小	7	7	7
永安國小	5	4	4
成德國小	6	0	0
文化國小	23	13	13
南湖國小	25	18	18
逸仙國小	12	0	0
景美國小	9	9	9
大龍國小	4	4	4
天母國小	16	0	0
光復國小	12	12	12
內湖國小	6	6	6
明德國小	6	6	6
雙園國小	16	15	15
實踐國小	7	7	7
仁愛國小	10	10	10
南港國小	8	6	6
螢橋國小	4	4	4
興華國小	9	9	9
關渡國小	6	6	6
西松國小	6	5	5
東門國小	7	0	0
葫蘆國小	6	5	5
北投國小	3	3	3
胡適國小	3	3	3
辛亥國小	2	2	2
雙蓮國小	5	0	0
太平國小	3	3	3
福星國小	3	3	3
麗山國小	4	4	4
大橋國小	5	5	5
新湖國小	5	5	5
三興國小	4	4	4
福德國小	2	2	2
公館國小	7	6	6
蓬萊國小	3	3	3
舊莊國小	1	1	1
文昌國小	3	3	3
總計	310	235	235

將問卷回收之後，統計正式樣本之基本資料如表 3-2。由表可知，在臺北市教學輔導教師性別方面，樣本共有 235 人，其中男性 32 人，佔總數的 13.6%、女性 203 人，佔總人數的 86.4%。由此可知，女性所佔的比例高於男性；職務方面，樣本共有 234 人，其中教師兼主任共計 24 人，佔總數的 10.3%、教師兼組長共 38 人，佔總數的 16.2%、級任教師（導師）136 人，佔總數的 58.1%、科任（專任）教師 36 人，佔總數的 15.4%。由此可知，臺北市教學輔導教師多以擔任級任教師（導師）居多；在教學年資方面，樣本共計 234 人，其中，6 至 10 年之間的有 27 位，佔總數的 11.5%、11 至 20 年之間的有 132 人，佔總數的 56.4%、21 至 25 年之間共 41 人，佔總數的 17.6%、26 年以上 34 人，佔總數的 14.5%。由此可知，教學輔導教師的教學年資大多在 11 至 20 年間。在師資培育背景方面，樣本共計 235 人，其中師專有 21 人，佔總人數的 8.9%、師大、師院（含師大師院所開設的教育學程）有 136 位，佔總數的 57.9%、一般大學院校教育學程有 17 人，佔總數的 7.2%、研究所以上(含 40 學分班)共 56 人，佔總數的 23.8%、其他 5 人，佔總數的 2.1%。由此可知，臺北市教學輔導教師的師資培育背景多以師大、師院為主。

表 3-2 正式施測有效教學輔導教師樣本基本資料分析表

項目	組別	人數	百分比
性別	男	32	13.6
	女	203	86.4
	合計	235	100.0
職務	教師兼主任	24	10.3
	教師兼組長	38	16.2
	級任教師（導師）	136	58.1
	科任（專任）教師	36	15.4
	退休教師	0	0
	合計	234	100.0
教學年資	5 年以下	0	0
	6 至 10 年	27	11.5
	11 至 20 年	132	56.4
	21 至 25 年	41	17.6
	26 年以上	34	14.5
	合計	234	100.0
師資培育背景	師專	21	8.9
	師大、師院（含師大師院所開設的教育學程）	136	57.9
	一般大學院校教育學程	17	7.2
	研究所以上(含 40 學分班)	56	23.8

表 3-2(續)

項目	組別	人數	百分比
師資培育背景	其他	5	2.1
	合計	235	100.0

第三節 研究工具

為探討教學輔導教師角色壓力及因應策略的關係，本研究之調查工具係研究者自編「臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略調查問卷」。以下就所採用之研究工具之編製過程、問卷實施過程，分別敘述如下。

壹、研究工具編製過程

一、問卷初稿

本問卷「臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略調查問卷」之設計，角色壓力部分乃參考李麗素(2004)「角色壓力感受調查問卷」、馮鎮城(2002)「高職轉型綜合高中職業類科教師角色壓力與調適問卷」、謝承慶(2000)「國民小學教師擔任行政工作角色壓力量表」；而因應策略部分則參考李勝彰(2003)「國民小學學校組織狀況調查問卷」、洪文章(2005)「壓力調適策略因應問卷」、邱義烜(2002)「國民小學教師知覺九年一貫課程實施因應策略問卷」、馮鎮城(2002)「高職轉型綜合高中職業類科教師角色壓力與調適問卷」，並據以編製適合之題目，完成「臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略調查問卷」之初稿，在角色壓力歸納為兩個向度：角色模糊、角色衝突；而因應策略分為五個向度：問題解決、理性思考、尋求支持、情緒調適、延宕逃避等。

二、專家效度分析

問卷初稿編製完成後，函請十位在相關領域上有所專長之教授或教育現場教師，撥冗填答「臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略調查問卷—專家內容效度用」，協助檢視與修改問卷的內容，進行問卷內容適當性之評斷。專家名冊如表 3-3。

表 3-3 專家學者意見調查名冊（按姓氏筆劃排列）

學者專家	服務學校及職稱	專長
林梅琴	輔仁大學教育領導與發展 研究所副教授兼所長	課程與教學、高等教育

表 3-3(續)

學者專家	服務學校及職稱	專長
吳美金	臺北市國語實小教師兼教務主任	學校行政、班級經營
邱雅芳	東吳大學師資培育中心助理教授	教師專業發展、教學視導與評鑑、課程發展與設計
邱錦昌	育達商業技術學院幼兒保育系教授兼系主任	教育行政與政策、幼兒教育、教育心理學
康心怡	臺北市永安國小教師	學校行政、班級經營
張芬芬	臺北市立教育大學課程與教學研究所教授	潛在課程、教育研究法、質的教育研究、師範教育
楊玲珠	臺北市國語實小教師兼研發處主任	學校行政、班級經營
葉興華	臺北市立教育大學課程與教學研究所副教授兼所長	課程評鑑、統整課程、班級經營、教學與課程實驗研究
鄭玉卿	臺北市立教育大學國民教育研究所副教授	課程評鑑、專題研究、課程管理實施研究
鄧美珠	臺北市民生國小教師兼教務主任	學校行政、班級經營

建立專家效度之卷適當性主要包括三個選項：「適合」、「修正後適合」、以及「不適合」。問卷回收後，依專家意見統計結果，將「適合」與「修正後適合」選項百分比相加在 80% 以上之題目，予以保留，並歸納專家所提供之意見，將題目的內容或語句加以修正，以建立專家效度。表 3-4 乃是臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略調查問卷專家效度統計結果，從其中可知，本研究問卷初稿之 47 題經專家檢視後，23 題保留使用，18 題修正更改，6 題刪除，最後以 41 題作為正式的「臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略調查問卷」內容。

表 3-4 臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略調查問卷之專家效度統計結果

層面	向度	題號	適合		修正後適合		不適合		結果			
			N	%	N	%	N	%	保留	修改	刪除	
壹、基本資料			2	20%	8	80%				✓		
	貳、角色壓力	角色模糊	1	8	80%	2	20%			✓		
			2	5	50%	5	50%				✓	
			3	8	80%	2	20%			✓		
			4	2	20%	7	70%	1	10%			✓
			5	6	60%	4	40%				✓	
			6	4	40%	6	60%			✓		
7			7	70%	3	30%			✓			
參、因應策略	角色衝突	1	4	40%	6	60%				✓		
		2	6	60%	4	40%				✓		
		3	5	50%	4	40%	1	10%	✓			
		4	3	30%	7	70%			✓			
		5	6	60%	3	30%	1	10%		✓		
		6	5	50%	5	50%				✓		
		問題解決	1	6	60%	4	40%			✓		
2	7		70%	3	30%			✓				
3	6		60%	4	40%			✓				
4	5		50%	3	30%	2	20%		✓			
5	6		60%	1	10%	3	30%			✓		
6	7		70%	3	30%			✓				
理性思考	1		5	50%	5	50%				✓		
	2	9	90%	1	10%					✓		
	3	9	90%	1	10%					✓		
	4	8	80%	2	20%			✓				
	5	7	70%	2	20%	1	10%		✓			
	6	7	70%	3	30%			✓				
	7	7	70%	1	10%	2	20%	✓				

表 3-4(續)

層面	向度	題號	適合		修正後適合		不適合		結果		
			N	%	N	%	N	%	保留	修改	刪除
參、因應策略	尋求支持	1	6	60%	4	40%				✓	
		2	5	50%	5	50%				✓	
		3	4	40%	6	60%			✓		
		4	8	80%	2	20%			✓		
		5	9	90%	1	10%			✓		
		6	7	70%	2	20%	1	10%	✓		
		7	7	78%	1	11%	1	10%	✓		
	情緒調適	2	9	90%	1	10%			✓		
		3	6	60%	4	40%			✓		
		4	8	80%	2	20%				✓	
		5	7	70%	2	20%	1	10%	✓		
		6	8	80%	2	20%			✓		
		7	8	80%	2	20%			✓		
		1	7	70%	2	20%	1	10%			✓
延宕逃避	2	6	60%	4	40%				✓		
	3	6	60%	4	40%					✓	
	4	7	70%	3	30%				✓		
	5	7	70%	2	20%	1	10%	✓			
	6	3	33%	4	44%	2	20%	✓			
	7	8	80%	2	20%				✓		

三、問卷內容與填答說明

依據專家內容效度的結果以及專家提供的建議與意見，修改完畢並完成正式「臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略調查問卷」，並將問卷發至臺北市四十所實施教學輔導教師的國民小學。問卷內容共分三大部分：分別為教學輔導教師基本資料、角色壓力現況、因應策略方式。採用李克特 (Likert Type) 四點量表，從「非常符合」、到「非常不符合」，勾選一項最符合的程度。記分方式分別從四分到一分，在角色壓力中角色模糊分數愈高，代表知覺角色模糊程度愈高；而在角色衝突得分愈高，表示感受角色衝突程度愈高，反之亦然。在因應策略中問題解決、理性分析、尋求支持、情緒調適得分愈高，意味在面對角色壓力時較能採取正向積極的方式，而延宕逃避得分愈高，代表較常使用消極的因應策略。

(一) 個人背景變項

1. 性別：男、女選項。
2. 職務：教師兼主任、教師兼組長、級任教師（導師）、科任（專任）教師、退休教師等五選項。
3. 教學年資：5 年以下、6~10 年、11~20 年、21~25 年、26 年以上等五選項。
4. 師資培育背景：師專、師大師院（含師大師院所刊社的教育學程）、一般大學教育學程、研究所以上（含四十學分班）、其他等五選項。

（二）角色壓力

在角色壓力量表中，共測量兩種向度：角色模糊與角色衝突。角色模糊負向敘述 6 題與角色衝突 6 題。此量表主要在了解臺北市教學輔導教師角色壓力的現況。

（三）因應策略

在因應策略量表中，總計 28 題並分別測量五個向度：正向敘述的問題解決、理性分析、尋求支持、情緒調適、延宕逃避。此量表主要在於明瞭臺北市教學輔導教師面對角色壓力時會採取怎樣的因應策略。

貳、問卷實施過程

一、鑑別度分析

經由專家審題後，編製成正式問卷，隨即著手進行測試。對臺北市四十所國民小學教學輔導教師進行調查，發出問卷共 310 份，回收 235 份，回收率約七成六。將問卷回收之後，經由統計並做項目分析。項目分析目的在於信度與效度是以整份問卷結果進行分析，無法在整份問卷中區分出哪些是「好」的題目，哪些是「壞」的題目，是一種判斷題目優劣的重要方法，因此進行項目分析有其必要性（王保進，2005）。在項目分析中， t 值大於 3.5 並達顯著水準時，表示具有良好的鑑別力，表示能有效鑑別不同受試者的反應，反之，則該刪除此題。由表可知，大部分的 t 值均大於 3.5 以上，並達 .000 顯著水準，顯示在題目的編制上，均有良好的鑑別度。表 3-5、3-6 分別代表角色壓力與因應策略項目之獨立樣本 t 考驗之摘要表，從表中可知，除了因應策略第 24 題以外，其他的題目都有不錯的鑑別度。

表 3-5 角色壓力項目分析之獨立樣本 t 考驗之摘要表

向度	題號	問卷內容	t	顯著性
角色模糊	01	我了解教學導師的工作目標。	15.07	.000
	02	我清楚了解教學導師工作的職責。	12.9	.000
	03	我清楚了解實施教學導師工作的程序與步驟。	13.42	.000
	04	我清楚了解協助夥伴老師解決困難的各種策略。	10.15	.000
	05	我瞭解學校行政對我在教學導師工作表現的評價。	8.1	.000
	06	我確實明瞭校長與同仁對我在教學導師工作上的期望。	8	.000
角色衝突	07	因為執行教學導師的工作，使我無法兼顧家庭。	11.47	.000
	08	因為執行教學導師的工作，使我無法投入更多的心力在教學上。	12.81	.000
	09	因為執行教學導師的工作，以致損失了許多備課的時間。	9.29	.000
	10	因為執行教學導師的工作，我被指派許多份外的工作。	5.56	.000
	11	我無法按照自己認為應該的方式來處理教學導師工作的問題。	7.77	.000
	12	我覺得擔任教學導師與我的個性或價值觀有相抵觸的地方。	8.39	.000

表 3-6 因應策略項目分析之獨立樣本 t 考驗之摘要表

向度	題號	問卷內容	t	顯著性
問題解決	01	我會蒐集資訊，以便應付解決各種問題。	12.43	.000
	02	我會勇於面對現實來解決所遭遇的問題。	14.46	.000
	03	我會研擬解決問題的行動計畫，並且確實執行。	9.56	.000
	04	我會按部就班的依照計畫，以解決各項問題。	9.6	.000
	05	我會參考以前類似情況的處理經驗，以解決面對問題。	9.54	.000

表 3-6(續)

向度	題號	問卷內容	<i>t</i>	顯著性
理性思考	06	面對問題時，我會審慎思考所推論的結果是否正確。	10.43	.000
	07	面對問題時，我會分配時間，按步驟逐一解決問題。	10.05	.000
	08	面對問題時，我會審慎分析，以釐清造成問題的各種因素。	11.19	.000
	09	面對問題時，我會思考一些變通的方法來處理。	14.79	.000
	10	面對問題時，我會先想想自己的缺失，再分析他人的缺失。	8.7	.000
尋求支持	11	碰到個人難以解決的問題時，我會尋求校長或主任的協助。	6.24	.000
	12	碰到問題時，我會詢求學校有關行政業務單位的協助。	5.97	.000
	13	碰到難以處理的問題時，我會向同事尋求建議。	6.71	.000
	14	碰到問題時，我會與相關的專業人員商討對策。	9.52	.000
	15	碰到問題時，我會和親人討論自己的工作難題。	5.86	.000
	16	碰到問題時，我會求助於有相同經驗的朋友或團體。	10.08	.000
情緒調適	17	遇有問題時，我會善用週休、假日，舒展身心。	9.39	.000
	18	遇有問題時，我會設法控制自己的情緒。	9.66	.000
	19	遇有問題時，我會接受事實並順其自然。	7.52	.000
	20	遇有問題時，我會以休閒娛樂來調適心情。	9.32	.000
	21	遇有問題時，我會以運動來降低工作壓力。	6.84	.000
	22	面對問題時，我會以正向的態度來因應。	15.58	.000
	23	碰到棘手的問題時，我會暫時拋開事情，以緩和緊張情緒。	5.57	.000

表 3-6(續)

向度	題號	問卷內容	t	顯著性
延宕逃避	24	面對問題時，我會採取暫離現場，避免面對。	2.05	.043
	25	面對問題時，我會試著將問題丟給別人，以減輕困擾。	4.5	.000
	26	面對問題時，我會退縮、封閉自己。	10.6	.000
	27	面對問題時，我會幻想問題自動消失。	8.8	.000
	28	面對問題時，我會認為自己無能或無用。	8.77	.000

二、因素分析

(一) 角色壓力題目部份

採用主成分分析法 (principal component analysis) 選取特徵值 (eigenvalues) 大於 1 的因子，並以最大變異法 (varimax rotation method) 進行直交轉軸。結果在第一次因素分析，抽取兩個因素，但可解釋教學輔導教師角色壓力總變量的 55.983%，於是刪除因素負荷量較小的題目 (題號 12，因素負荷量 .489，小於 .50)，或是同時具有 2 個且因素負荷量差距較小的題目 (題號 06)，進行第二次因素分析，方法與標準與第一次相同。之後第二次的因素分析結果，可解釋教學輔導教師角色壓力總變量的 61.42%，且所形成的因素群與理論架構完全符合。第一因素「角色模糊」共五題，因素負荷量為 .545~.902；第二因素「角色衝突」共五題，因素負荷量為 .595~.860。如下表 3-7 所示。

表 3-7 角色壓力因素分析之摘要表

因素名稱	原題次	因素負荷量	共同性	特徵值	解釋變異量
角色模糊	01	.892	.800	3.993	32.724
	02	.902	.814		
	03	.862	.761		
	04	.737	.609		
	05	.545	.325		
角色衝突	07	.803	.676	2.149	28.696
	08	.860	.765		
	09	.787	.629		
	10	.595	.360		
	11	.630	.402		
整體					61.420

(二) 因應策略題目部份

採用主成分分析法 (principal component analysis) 選取特徵值 (eigenvalues) 大於 1 的因子，並以最大變異法 (varimax rotation method) 進行直交轉軸。並根據先前項目分析中，將 t 值小於 3 的題號 24 刪除。結果在第一次因素分析，抽取五個因素，雖可解釋教學輔導教師因應策略總變量的 62.329%，不過仍考量各因素解釋變異量的多寡，以及共同性問題。共同性愈高表示該變項與其他變項所可測的共同特質愈高；共同性愈低，表示該變項愈不適合投入因素分析中 (王保進, 2005)。於是刪除共同性較小的題目 (題號 10 共同性.437、題號 15 共同性.306)，並進行第二次因素分析，方法與標準與第一次相同。之後第二次的因素分析結果，可解釋教學輔導教師因應策略總變量的 60.585%，形成四個因素群。從結果中得知，大致上所形成的因素群與理論架構完全符合，不過向度「問題解決」題號 01 至 05 與「理性思考」06 至 09 歸在同一個因素中，於是將「問題解決」與「理性思考」重新命名「理性解決」。第一因素「理性解決」共九題，因素負荷量為 .689~.762；第二因素「尋求支持」共五題，因素負荷量為 .491~.863。第三因素「情緒調適」共七題，因素負荷量為 .544~.784。第四因素「延宕逃避」共五題，因素負荷量為 .734~.827。如下表 3-8 所示。

表 3-8 因應策略因素分析之摘要表

因素名稱	原題次	因素負荷量	共同性	特徵值	解釋變異量
理性解決	01	.703	.631	8.865	22.377
	02	.746	.721		
	03	.705	.592		
	04	.699	.587		
	05	.734	.592		
	06	.764	.631		
	07	.689	.546		
	08	.762	.672		
	09	.727	.665		
尋求支持	11	.784	.638	2.528	16.096
	12	.863	.754		
	13	.548	.417		
	14	.524	.487		
	16	.491	.475		

表 3-8(續)

因素名稱	原題次	因素負荷量	共同性	特徵值	解釋變異量
情緒調適	17	.784	.625	2.194	11.642
	18	.703	.623		
	19	.663	.492		
	20	.784	.660		
	21	.752	.573		
	22	.544	.600		
	23	.624	.425		
延宕解決	25	.734	.542	1.559	10.469
	26	.822	.765		
	27	.815	.694		
	28	.827	.740		
整體					60.585

三、信度分析

經由項目分析以及因素分析之後，實施信度分析。對所保留下來的題目進行信度的計算，目的在於了解問卷的一致性與穩定性。本問卷採用 Cronbach α 係數，係數愈高表示信度愈佳。

(一) 角色壓力調查量表

表 3-9 為角色壓力調查量表層面信度分析之摘要表，由表可知，在角色模糊向度 α 係數達.851，角色衝突則.804，整體角色壓力總量表達.82，顯示本問卷有不錯的信度。

表 3-9 角色壓力調查量表層面信度分析之摘要表

量表	向度層面	信度
角色壓力	角色模糊	.851
	角色衝突	.804
	總量表	.82

(二) 因應策略調查量表

表 3-10 為因應策略調查量表層面信度分析之摘要表。由表可知，在理性解決向度 α 係數達.914，尋求支持則.753，情緒調適則.850，延宕逃避則.845，整體因應策略總量表達.911，顯示本問卷有不錯的信度。

表 3-10 因應策略調查量表層面信度分析之摘要表

量表	向度層面	信度
因應策略	理性解決	.914
	尋求支持	.753
	情緒調適	.850
	延宕逃避	.845
	總量表	.911

第四節 研究程序

本研究的實施程序可分成四階段說明，分別為準備階段、編製研究工具階段、實施階段、整理完成階段。以下將說明各階段的工作重點。

壹、準備階段

本研究自確定主題後，即開始廣泛蒐集並閱讀、分析、整理相關文獻，確認並編擬研究計畫。

貳、編製研究工具階段

根據文獻探討與相關研究結果開始編製「臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略調查問卷」問卷，經專家審題、項目分析、因素分析、信度分析，修正完畢後完成正式問卷的編製。

參、實施階段

正式問卷編製完成後，為提高問卷的回收率，在寄發問卷之前，先以電話聯絡各校的教務主任或教學組長，取得樣本的同意協助，並懇請各校委託人於十一月中將問卷寄回，寄發問卷後，以電話方式連絡進行催收工作。

肆、整理完成階段

問卷回收完畢，隨即將原始資料建立電腦資料檔，並運用統計軟體 SPSS for Windows 13.0 進行資料分析，分析結果則作為撰寫論文第四、五章之依據。

第五節 資料統計與分析

壹、平均數、標準差

透過描述統計以平均數、標準差瞭解臺北市教學導師角色壓力的現況，以及因應策略的使用情況。

貳、*t* 考驗

以 *t* 考驗檢定教師個人背景變項(性別)在臺北市教學導師的角色壓力、因應策略的差異情形。

參、單因子變異數分析

以單因子變異數分析分別檢定教師個人背景變項(職務、教學年資、師資培育課程)之不同，在臺北市教學導師的角色壓力、調適因應策略的差異情形。若達 $\alpha=.05$ 的顯著水準，並以 Turkey 法進行事後比較，以瞭解變項間差異情形。

肆、積差相關

以皮爾森積差相關分析臺北市教學輔導導師角色壓力以及調適因應策略間的相關情形。

伍、卡方考驗

以卡方百分比同質性考驗分析臺北市教學輔導導師面對角色壓力時，較傾向採用何種因應策略。

第四章 研究結果與討論

本章就研究問題與研究架構，並根據所獲結果分別呈現並做分析說明。本章共分為五節。第一節為臺北市教學輔導教師角色壓力現況與分析。第二節為臺北市教學輔導教師因應策略使用現況與分析。第三節為臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略關係分析。第四節為臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略之卡方百分比同質性考驗。第五節則依據前四節作進一步之綜合討論。

第一節 臺北市教學輔導教師角色壓力現況與分析

臺北市教學輔導教師角色壓力現況與分析包括兩個部份：第一部份是對臺北市教學輔導教師角色壓力之現況分析；第二部份是不同個人背景變項之臺北市教學輔導教師在角色壓力上的差異比較。

壹、臺北市教學輔導教師角色壓力之現況分析

臺北市教學輔導教師角色壓力在本研究中包括角色模糊、角色衝突兩個向度，表 4-1 為臺北市教學輔導教師角色壓力的現況分析摘要表。對臺北市教學輔導教師角色壓力的現況分析有二：臺北市教學輔導教師整體角色壓力現況分析，以及臺北市教學輔導教師角色壓力各向度分析。

一、臺北市教學輔導教師整體角色壓力現況分析

本研究量表題目，最高為四分，最低一分。根據研究結果發現，臺北市教學輔導教師在整體角色壓力的情形經由統計資料分析，如表 4-1 所示。由表 4-1 可知，在整體角色壓力方面：角色壓力之平均數為 1.76 分，介於不太符合與非常不符合之間，顯示出臺北市教學輔導教師感受低度的角色壓力。

二、臺北市教學輔導教師角色壓力各向度分析

透過表 4-1 可知，在角色模糊向度上，平均數為 1.65，介於不太符合與非常不符合之間，角色模糊程度低表示臺北市教學輔導教師對於本身應盡職的職責、權利的認知，都相當的清楚明白；而在角色衝突上，平均數為 1.86，介於不太符合與非常不符合之間，表示角色衝突程度低，代表臺北市教學輔導教師在工作崗位上知覺到低程度的角色衝突。

表 4-1 臺北市教學輔導教師角色壓力之現況分析摘要表

向度	題數	人數	平均數	標準差
角色模糊	5	235	1.65	2.15
角色衝突	5	235	1.86	2.39
整體	10	235	1.76	3.65

貳、不同個人背景變項之教學輔導教師在「角色壓力」知覺上的差異比較

教學輔導教師個人背景變項分為「性別」、「職務」、「教學年資」、「師資培育背景」等四類。首先探討這些變項在整體角色壓力上的差異，隨後再了解變項分別在角色壓力各向度知覺的差異情形，若有達到顯著差異，再以 Turkey 法進行事後比較。

一、性別

(一) 不同性別之臺北市教學輔導教師在整體角色壓力知覺上的差異。

表 4-2 為「不同性別的臺北市教學輔導教師在角色壓力各向度知覺差異之 t 考驗分析表」。利用 t 考驗檢定臺北市教學輔導教師在整體角色壓力的知覺上是否會因為性別的不同而有所差異。透過表 4-2 可知，臺北市男性教學輔導教師得分平均數為 1.69，而女性教學輔導教師得分平均數為 1.77，兩者對整體角色壓力皆為低程度的感受。

此外，在整體知覺的差異情形，經過 t 考驗後所得 t 值為 1.116 ($p=.266$)，未達 .05 的顯著水準。亦即臺北市教學輔導教師在整體角色壓力知覺上，並不因性別的不同而有明顯差異存在。

(二) 不同性別之臺北市教學輔導教師在角色壓力各向度知覺差異。

在角色模糊向度方面，男性教學輔導教師所得平均數為 1.54，而女性教學輔導教師則為 1.67，兩者分數皆介於不太符合與非常不符合之間。表示不論是男性或女性的教學輔導教師，對於本身從事的教學輔導任務亦有清晰的概念，了解自己的責任與義務。而經過 t 考驗的檢驗可得知， t 值為 1.799 ($p=.078$)，未達 .05 顯著水準，表示不同性別的臺北市教學輔導教師對於角色模糊的知覺上沒有明顯的差異存在。

在角色衝定向度方面，男性教學輔導教師平均數為 1.84，而女性教學輔導教師則為 1.86，兩者分數都介於不太符合與非常不符合之間。表示不論是男性或女性的教學輔導教師，感受低程度的角色衝突。並透過 t 考驗可得知， t 值為 .291 ($p=.771$) 代表男女雙方在角色衝突的感知上並無顯著的差異。

表 4-2 不同性別臺北市教學輔導教師在角色壓力各向度知覺差異之 t 考驗摘要表

向度	組別	人數	平均數	標準差	t 值
角色模糊	男	32	1.54	1.82	1.799
	女	203	1.67	2.19	p=.078
	總和	235	1.65	2.15	
角色衝突	男	32	1.84	2.93	.291
	女	203	1.86	2.31	p=.771
	總和	235	1.86	2.39	
整體角色壓力	男	32	1.69	4.05	1.116
	女	203	1.77	3.58	p=.226
	總和	235	1.76	3.65	

二、職務

(一) 不同職務之臺北市教學輔導教師在整體角色壓力知覺上的差異。

表 4-3 為「不同職務之臺北市教學輔導教師角色壓力之現況與單因子變異數分析之摘要表」。由表可知，擔任教師兼組長的教學輔導教師在角色壓力的整體感知程度最大，平均得分為 1.82；而教師兼主任的教學輔導教師則為 1.49，知覺角色壓力的整體感知程度最小。接著透過單因子變異數分析的統計方法，進行不同職務的教學輔導教師在整體角色壓力知覺的差異比較。如表所示，擔任不同職務之教學輔導教師在整體的角色壓力的統計分析結果，F 值為 5.776，達.001 顯著水準 (p=.001)，表示在學校擔任不同職務的教學輔導教師，在整體角色壓力的感受上是有明顯的差異，並進行事後比較，採用 Turkey 法了解究竟是哪些職務彼此有差異。結果顯示：教師兼組長、級任教師（導師）的整體角色壓力的程度高於教師兼主任。

(二) 不同職務之臺北市教學輔導教師在角色壓力各向度知覺上的差異。

在角色模糊向度部分，擔任級任教師（導師）的教學輔導教師感知角色模糊的程度最大，平均得分為 1.71；而教師兼主任的教學輔導教師則感知程度最小，平均得分為 1.32。藉由單因子變異數分析方式，檢驗在校擔任不同職務之教學輔導教師在角色模糊向度上，是否有顯著的差異情形。統計結果顯示：F 值為 6.178，達.000 顯著水準 (p=.000)，並透過 Turkey 法的事後比較，呈現出教師兼組長、級任教師（導師）與科任（專任）教師知覺角色模糊情況高於教師兼主任。

在角色衝突方面，擔任教師兼組長之教學輔導教師在角色衝突感受程度最高 (M= 1.98)，而教師兼主任之教學輔導教師對角色衝突的感知最低 (M=1.67)。為了解擔任不同職務之教學輔導教師在角色衝突感受上是否會因職務而有所改變，便進行單因子變異數分析。統計結果顯示 F 值為 2.894 (p=.036)，達.05 顯著水準。但透過 Turkey 法的事後比較，無法說明不同職務之教學輔導教師，其感受角色衝突的差異情形。

表 4-3 不同職務之臺北市教學輔導教師角色壓力之現況與單因子變異數分析之摘要表

向度	組別	N	M	S	變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
角色模糊	1	24	1.32	1.79	組間	79.78	3	26.59	6.178***	2,3,4>1
	2	38	1.66	1.83	組內	990.04	230	4.31	p=.000	
	3	136	1.71	2.19	總和	1069.82	233			
	4	36	1.68	2.05						
角色衝突	1	24	1.67	2.99	組間	48.13	3	16.04	2.894*	經事後比較，比較不出差異性
	2	38	1.98	2.32	組內	1274.83	230	5.54	p=.036	
	3	136	1.89	2.18	總和	1322.96	233			
	4	36	1.77	2.56						
整體角色壓力	1	24	1.49	3.99	組間	213.94	3	71.31	5.776***	2,3>1
	2	38	1.82	3.16	組內	2839.89	230	12.35	p=.001	
	3	136	1.80	3.47	總和	3053.83	233			
	4	36	1.73	3.71						

註 1：* $p < .05$ *** $p < .001$

註 2：組別欄中「1：教師兼主任」、「2：教師兼組長」、「3：級任教師（導師）」、「4：科任（專任）教師」

三、教學年資

(一) 不同教學年資之臺北市教學輔導教師在整體角色壓力知覺上的差異。

表 4-4 為「不同教學年資之臺北市教學輔導教師角色壓力之現況與單因子變異數分析之摘要表」。透過表 4-4 可知，在整體角色壓力上之教學輔導教師，教學年資在 6 至 10 年的教學輔導教師，其角色壓力的感受上得分最高 ($M=1.86$)，教學年資在 26 年以上之教學輔導教師得分最低 ($M=1.53$)。運用單因子變異數統計分析方式，探究不同教學年資之臺北市教學輔導教師整體角色壓力之感受上，是否有明顯的不同。結果顯示，F 值為 7.600，達.000 顯著水準，並進一步去釐清教學年資彼此差異情形為何。透過 Turkey 法，可得知教學年資在 6 至 10 年、11 至 20 年的教學輔導教師，其整體角色壓力知覺高於教學年資在 26 年以上之教師。

(二) 不同教學年資之臺北市教學輔導教師在角色壓力各向度知覺上的差異。

在角色模糊部份，教學年資在 6 至 10 年的教學輔導教師，其角色模糊的感受上得分最高 ($M=1.74$)，教學年資在 26 年以上之教學輔導教師得分最低 ($M=1.44$)。利用單因子變異數統計分析方式，了解不同教學年資之臺北市教學輔導教師在角色模糊之感受上，是否有顯著的差異。結果顯示，F 值為 4.499，達.01 顯著水準 ($p=.004$)，並透過 Turkey 法事後比較不同教學年資差異情形。可得知教學年資在 6 至 10 年、11 至 20 年的教學輔導教師，其感受角色模糊的情況高於教學年資在 26 年以上之教師。

在角色衝突部份，教學年資在 6 至 10 年的教學輔導教師，其感知角色衝突的平均得分 ($M=1.97$) 高於教學年資在 26 年以上之教學輔導教師 ($M=1.62$)。使用單因子變異數統計分析方式，去發現不同教學年資之臺北市教學輔導教師在角色衝突之感知上，是否有顯著的不同。結果顯示，F 值為 4.984，達.01 顯著水準 ($p=.002$)，透過 Turkey 法的事後了解不同教學年資差異情形。教學年資在 6 至 10 年、以及 11 至 20 年的教學輔導教師，其角色衝突感受高於教學年資在 26 年以上之教師。

表 4-4 不同教學年資之臺北市教學輔導教師角色壓力之現況與單因子變異數分析之摘要表

向度	組別	N	M	S	變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
角色模糊	1	27	1.74	1.92	組間	59.86	3	19.95	4.499**	1,2>4
	2	132	1.71	2.09	組內	1020.18	230	4.44	p=.004	
	3	41	1.60	2.26	總和	1080.04	233			
	4	34	1.44	2.12						
角色衝突	1	27	1.97	1.75	組間	81.04	3	27.01	4.984**	1,2>4
	2	132	1.93	2.32	組內	1246.77	230	5.42	p=.002	
	3	41	1.76	2.49	總和	1327.82	233			
	4	34	1.62	2.56						
整體角色壓力	1	27	1.86	2.41	組間	278.85	3	92.95	7.600***	1,2>4
	2	132	1.82	3.59	組內	2812.92	230	12.23	p=.000	
	3	41	1.68	3.73	總和	3091.78	233			
	4	34	1.53	3.56						

註 1： ** $p < .01$ *** $p < .001$

註 2：組別欄中「1：6 至 10 年」、「2：11 至 20 年」、「3：21 至 25 年」、「4：26 年以上」

四、師資培育背景

(一) 不同師資培育背景之臺北市教學輔導教師在整體角色壓力知覺上的差異。

表 4-5 為不同師資培育背景之臺北市教學輔導教師角色壓力之現況與單因子變異數分析之摘要表。由表可知，在整體角色壓力下，師資培育背景為其他的教學輔導教師 ($M=1.90$)，得分最高；而師資培育背景為師專的教學輔導教師 ($M=1.69$) 得分最低。不過經由單因子變異數分析結果，發現師資培育背景不同的教學輔導教師，在感知整體角色壓力並無顯著的差異 ($F=1.045, p=.385$)。

(二) 不同師資培育背景之臺北市教學輔導教師在角色壓力各向度上知覺的差異。

由表 4-5 可得知，在角色模糊方面，師資培育背景為一般大學院校教育學程的教學輔導教師感受角色模糊的程度平均得分最高 ($M=1.76$)；而師資培育背景為研究所 (含 40 學分班) 的教學輔導教師得分最低 ($M=1.55$)。並經由單因子變異數分析結果，發現師資培育背景不

同的教學輔導教師，在感知角色模糊並無顯著的不同($F=1.365, p=.247$)。

在角色衝突方面，師資培育背景為其他的教學輔導教師感受角色模糊的程度得分最高 ($M= 2.12$)；而師資培育背景為師專的教學輔導教師得分最低 ($M= 1.75$)。並經由單因子變異數分析結果，發現師資培育背景不同的教學輔導教師，在感知角色模糊並無顯著的不同 ($F=.675, p=.610$)。

表 4-5 不同師資培育背景之臺北市教學輔導教師角色壓力之現況與單因子變異數分析之摘要表

向度	組別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>S</i>	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
角色模糊	1	21	1.62	1.89	組間	25.06	4	6.27	1.365
	2	136	1.69	2.07	組內	1055.51	230	4.59	$p=.247$
	3	17	1.76	2.53	總和	1080.57	234		
	4	56	1.55	2.18					
	5	5	1.68	3.21					
角色衝突	1	21	1.75	2.43	組間	15.56	4	3.89	.675
	2	136	1.87	2.32	組內	1325.98	230	5.77	$p=.610$
	3	17	1.89	2.21	總和	1341.55	234		
	4	56	1.85	2.70					
	5	5	2.12	.89					
整體角色壓力	1	21	1.69	2.92	組間	55.55	4	13.89	1.045
	2	136	1.78	3.47	組內	3055.90	230	13.29	$p=.385$
	3	17	1.83	3.64	總和	3111.45	234		
	4	56	1.70	4.26					
	5	5	1.90	3.61					

註：組別欄中「1：師專」、「2：師大、師院（含師大師院所開設的教育學程）」、「3：一般大學院校教育學程」、「4：研究所以上（含40學分班）」、「5：其他」

第二節 臺北市教學輔導教師因應策略使用現況與分析

臺北市教學輔導教師因應策略使用現況與分析包括兩個部份：第一部份是對臺北市教學輔導教師因應策略使用之現況分析；第二部份是不同個人背景變項之臺北市教學輔導教師在因應策略使用上的差異比較。

壹、臺北市教學輔導教師因應策略使用之現況分析

臺北市教學輔導教師因應策略在本研究中包括理性解決、尋求支持、情緒調適、延宕逃避等四向度，共 25 題。表 4-6 為臺北市教學輔導教師因應策略的現況分析表。對臺北市教學輔導教師因應策略的現況分析有二：臺北市教學輔導教師整體因應策略現況分析，以及臺北市教學輔導教師因應策略各向度分析。

一、臺北市教學輔導教師整體因應策略現況分析

本研究量表題目，最高為四分，最低一分。表 4-6 為臺北市教學輔導教師因應策略的現況分析摘要表。根據研究結果發現，在整體因應策略使用方面平均數為 2.93 分，接近符合的選項，顯示出臺北市教學輔導教師在面臨角色壓力時，能頻繁地運用多種因應策略。

二、臺北市教學輔導教師因應策略各向度分析

透過表 4-6 呈現，受試者在分量表的得分愈高，代表使用其因應策略的頻率愈高。在理性解決向度平均數為 3.22、尋求支持向度平均數為 3.17、情緒調適向度平均數為 3.09，三個向度介於符合與非常符合之間，表示在面對角色壓力的情況下，皆有高度使用正向因應策略的經驗。而負向的延宕逃避因應策略平均數為 1.69，介於不太符合與非常不符合之間，表示臺北市教學輔導教師在面對角色壓力情況下，較不使用此因應策略。

表 4-6 臺北市教學輔導教師因應策略的現況分析摘要表

向度	題數	人數	平均數	標準差
理性解決	9	235	3.22	3.50
尋求支持	5	235	3.17	2.09
情緒調適	7	235	3.09	3.14
延宕逃避	4	235	1.69	2.05
整體	25	235	2.93	6.70

貳、不同個人背景變項之臺北市教學輔導教師在因應策略使用上的差異比較

一、性別

(一) 不同性別之臺北市教學輔導教師在整體因應策略使用上的差異。

表 4-7 為不同性別的臺北市教學輔導教師在因應策略各向度使用差異之 t 考驗摘要表。從表可知，在整體因應使用上男性的得分 (M=2.99) 高於女性 (M=2.92)。並進一步透過 t 考驗了解因應策略的使用是否因性別的不同而有所差異，統計分析顯示 t 值為 1.322 (p=.188)。未達.05 顯著水準，代表因應策略的運用是不因性別而有所不同。

(二) 不同性別之臺北市教學輔導教師在因應策略各向度使用上的差異。

在「理性解決」因應策略方面，男性的使用情形 (M=3.32) 比女性還要高 (M=3.21)。不過透過 t 考驗的統計分析結果，t 值為 1.574 (p=.117)，表示理性解決的因應策略在不同性別的使用情形上是沒有顯著差異的。

在「尋求支持」因應策略方面，男性的使用情形 (M=3.21) 比女性還要高 (M=3.16)。進一步透過 t 考驗的統計分析結果，t 值為 .615 (p=.539)，表示尋求支持的使用情況是不因性別的不同而有所差異的。

在「情緒調適」因應策略方面，男性的使用情形 (M=3.12) 比女性還要高 (M=3.09)。藉由 t 考驗的統計分析結果，t 值為 .390 (p=.697) 表示不同的性別在使用情緒調適的情況下是無顯著的差異。

在「延宕逃避」因應策略方面，男性的使用情形 (M=1.72) 比女性還要高 (M=1.68)。而透過 t 考驗的統計分析結果，t 值為 .412 (p=.681)，表示延宕逃避的使用情況是不因性別的不同而有所差異的。

表 4-7 不同性別之臺北市教學輔導教師在因應策略各向度使用之 t 考驗摘要表

向度	組別	人數	平均數	標準差	t 值
理性解決	男	32	3.32	3.57	1.574
	女	203	3.21	3.47	p=.117
	總和	235	3.22	3.50	
尋求支持	男	32	3.21	2.30	.615
	女	203	3.16	2.06	p=.539
	總和	235	3.17	2.09	
情緒調適	男	32	3.12	3.09	.390
	女	203	3.09	3.15	p=.697
	總和	235	3.09	3.14	
延宕逃避	男	32	1.72	2.42	.412
	女	203	1.68	1.99	p=.681
	總和	235	1.69	2.05	

表 4-7(續)

向度	組別	人數	平均數	標準差	t 值
整體因應策略	男	32	2.99	7.42	1.322

女	203	2.92	6.58	p=.188
總和	235	2.93	6.70	

二、職務

(一) 不同職務之臺北市教學輔導教師在整體因應策略使用上的差異。

表 4-8 為不同職務之臺北市教學輔導教師因應策略之現況與單因子變異數分析之摘要表。由表 4-8 可知，在整體因應策略使用情形，以教師兼主任為平均得分最高 (M=3.08)，其次為科任 (專任) 教師 (M=2.94)、教師兼組長 (M=2.92)、最後是級任教師 (導師) (M=2.90)。並透過單因子變異數分析了解不同職務之臺北市教學輔導教師在整體因應策略使用上是否有顯著之差異。統計結果顯示，F 值 3.141 (p=.026) 達.05 顯著水準，並進一步利用 Turkey 法作事後比較，結果為教師兼主任在整體因應策略使用上高於級任教師 (導師)。

(二) 不同職務之臺北市教學輔導教師在因應策略各向度使用上的差異。

在「理性解決」因應策略方面，教師兼主任的使用情形 (M=3.45) 比較高，最低是教師兼組長 (M=3.15)。不過透過單因子變異數的統計分析結果，F 值為 4.535 (p=.004)，達.01 顯著水準，表示理性解決的因應策略對不同職務的臺北市教學輔導教師使用情形上是有差異的。進一步透過 Turkey 法進行事後比較，結果為教師兼主任在「理性解決」因應策略使用頻率上高於教師兼組長、級任教師 (導師)。

在「尋求支持」因應策略方面，教師兼主任的使用情形 (M=3.42) 比較高，最低是級任教師 (導師) (M=3.13)。透過單因子變異數的統計分析結果，F 值為 3.359 (p=.020)，達.05 顯著水準，表示尋求支持的使用情形會因教學輔導教師職務的不同而有所差異的。並透過 Turkey 法進行事後比較，結果為教師兼主任在「尋求支持」因應策略使用情形高於級任教師 (導師)。

在「情緒調適」因應策略方面，教師兼主任的使用情形比較高 (M=3.24)，而科任 (專任) 教師最低 (M=3.02)。進一步透過單因子變異數的統計分析結果，F 值為 1.40 (p=.244)，未達.05 顯著水準，表示不同職務的臺北市教學輔導教師在使用情緒調適的情況下是無顯著的差異。

在「延宕逃避」因應策略方面，教師兼組長的使用情形 (M= 1.74) 比較高，最後是教師兼主任 (M=1.53)。不過經由單因子變異數統計分析結果，F 值為.929 (p=.427)，表示延宕逃避的因應策略對不同職務的教學輔導教師的使用情形上是沒有顯著不同的。

表 4-8 不同職務之臺北市教學輔導教師因應策略之現況與單因子變異數分析之摘要表

向度	組別	N	M	S	變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
理性解決	1	24	3.45	3.82	組間	157.15	3	52.38	4.535**	1>2,3
	2	38	3.15	2.76	組內	2656.70	230	11.55	p=.004	
	3	136	3.18	3.46	總和	2813.85	233			
	4	36	3.29	3.47						
尋求支持	1	24	3.42	2.26	組間	42.48	3	14.16	3.359*	1>3
	2	38	3.16	2.30	組內	969.35	230	4.21	p=.020	
	3	136	3.13	1.93	總和	1011.83	233			
	4	36	3.15	2.09						
情緒調適	1	24	3.24	2.78	組間	41.15	3	13.72	1.400	
	2	38	3.14	3.58	組內	2253.24	230	9.80	p=.244	
	3	136	3.07	3.16	總和	2294.39	233			
	4	36	3.02	2.72						
延宕逃避	1	24	1.53	1.98	組間	11.72	3	3.91	.929	
	2	38	1.74	2.17	組內	966.90	230	4.20	p=.427	
	3	136	1.69	2.00	總和	978.62	233			
	4	36	1.72	2.14						
整體因應策略	1	24	3.08	7.33	組間	409.26	3	136.42	3.141*	1>3
	2	38	2.92	6.89	組內	9990.46	230	43.44	p=.026	
	3	136	2.90	6.53	總和	10399.73	233			
	4	36	2.94	5.97						

註 1：* $p < .05$ ** $p < .01$

註 2：組別欄中「1：教師兼主任」、「2：教師兼組長」、「3：級任教師（導師）」、「4：科任（專任）教師」

三、教學年資

(一)不同教學年資之臺北市教學輔導教師在整體因應策略現況上的差異。

表 4-9 為不同教學年資之臺北市教學輔導教師因應策略之現況與單因子變異數分析之摘要表。由表 4-9 可知，在整體因應策略上，教學年資 26 年以上的臺北市教學輔導教師得分最高 ($M=3.09$)，得分最低為教學年資為 6 至 10 年 ($M=2.83$)。並透過單因子變異數分析了解不同教學年資之臺北市教學輔導教師在整體因應策略使用上是否有顯著之差異。統計結果顯示，F 值 9.652 ($p=.000$) 達 .001 顯著水準，並進一步利用 Turkey 法作事後比較，結果為教學年資在 26 年以上以及 21 至 25 年的教學輔導教師，其整體因應策略使用頻度高於教學年資在 6 至 10 年及 11 至 20 年的

教師。

(二) 不同教學年資之臺北市教學輔導教師在因應策略各向度現況上的差異。

在「理性解決」因應策略方面，教學年資在 26 年以上的臺北市教學輔導教師的使用情形得分最高 ($M=3.45$)，而教學年資在 6 至 10 年的得分最低 ($M=3.10$)。經由單因子變異數的統計分析結果， F 值為 8.817 ($p=.000$)，達.001 顯著水準。表示理性解決的因應策略在不同教學年資之教學輔導教師使用情形上是有顯著差異的。為深入探討，並使用 Turkey 法作事後比較，結果為教學年資在 26 年以上的教學輔導教師，其「理性解決」因應策略使用頻度高於教學年資在 6 至 10 年、11 至 20 年的教師。教學年資在 21 至 25 年的教學輔導教師，其「理性解決」因應策略使用頻率高於與 6 至 10 年、11 至 20 年的教師。

在「尋求支持」因應策略方面，教學年資在 26 年以上的臺北市教學輔導教師的使用情形得分最高 ($M=3.36$)，而教學年資在 6 至 10 年的得分最低 ($M=3.07$)。藉由單因子變異數統計分析顯示， F 值為 4.032 ($p=.008$)，達.01 顯著水準。表示尋求支持的使用情況會因教學輔導教師的教學年資不同而有所差異的。利用 Turkey 法作事後比較，結果為教學年資在 26 年以上的教學輔導教師，其「尋求支持」因應策略使用頻度高於教學年資在 6 至 10 年、11 至 20 年的教師。

在「情緒調適」因應策略方面，臺北市教學輔導教師的教學年資在 26 年以上的使用情形得分最高 ($M=3.25$)，而教學年資在 6 至 10 年的得分最低 ($M=2.93$)。經由單因子變異數統計分析顯示， F 值為 4.417 ($p=.005$)，達.01 顯著水準。表示不同教學年資的教學輔導教師在使用情緒調適的情況下有顯著的不同。為深入探討，並使用 Turkey 法作事後比較，結果為教學年資在 26 年以上的教學輔導教師，其「情緒調適」因應策略使用頻度高於教學年資在 6 至 10 年的教師。教學年資在 21 至 25 年的教學輔導教師，其「情緒調適」因應策略使用情形高於教學年資在 6 至 10 年的教師。

在「延宕逃避」因應策略方面，教學年資在 6 至 10 年的臺北市教學輔導教師的使用情形得分最高 ($M=1.77$)，而教學年資在 21 至 25 年以上的得分最低 ($M=1.65$)。不過透過單因子變異數統計分析顯示， F 值為 .316 ($p=.814$)，未達.05 顯著水準。表示延宕逃避的使用情況是不因教學輔導教師教學年資的不同而有所差異的。

表 4-9 不同教學年資之臺北市教學輔導教師因應策略之現況與單因子變異數分析之摘要表

向度	組別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>S</i>	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	事後比較
----	----	----------	----------	----------	------	-----------	-----------	-----------	----------	------

向度	組別	N	M	S	變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
理性解決	1	27	3.10	1.94	組間	294.87	3	98.29	8.817***	3>1,2
	2	132	3.15	3.30	組內	2564.09	230	11.15	p=.000	4>1,2
	3	41	3.36	3.75	總和	2858.96	233			
	4	34	3.45	3.80						
尋求支持	1	27	3.07	2.04	組間	51.02	3	17.01	4.032**	4>1,2
	2	132	3.12	1.91	組內	970.04	230	4.22	p=.008	
	3	41	3.23	2.21	總和	1021.06	233			
	4	34	3.36	2.39						
情緒調適	1	27	2.93	2.31	組間	125.19	3	41.73	4.417**	3,4>1
	2	132	3.04	3.09	組內	2172.93	230	9.45	p=.005	
	3	41	3.22	3.49	總和	2298.12	233			
	4	34	3.25	3.00						
延宕逃避	1	27	1.77	1.94	組間	4.00	3	1.33	.316	
	2	132	1.67	2.06	組內	972.49	230	4.23	p=.814	
	3	41	1.65	2.17	總和	976.50	233			
	4	34	1.69	1.99						
整體因應策略	1	27	2.83	4.30	組間	1175.88	3	391.96	9.652***	3>1,2
	2	132	2.88	6.10	組內	9339.66	230	40.61	p=.000	4>1,2
	3	41	3.02	7.46	總和	10515.54	233			
	4	34	3.09	7.31						

註 1：* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

註：組別欄中「1：6~10年」、「2：11~20年」、「3：21~25年」、「4：26年以上」

四、師資培育背景

(一) 不同師資培育背景之臺北市教學輔導教師在整體因應策略知覺上的差異。

表 4-10 為不同師資培育背景之臺北市教學輔導教師因應策略之現況與單因子變異數分析之摘要表。由表 4-10 可知，在整體因應策略上，師資培育背景為其他的臺北市教學輔導教師平均得分最高 ($M=2.99$)，得分最低的師資培育背景為一般大學院校教育學程 ($M=2.89$)。並透過單因子變異數分析了解不同師資培育背景之臺北市教學輔導教師在整體因應策略使用上是否有顯著之差異。統計結果顯示，F 值.649 ($p=.628$) 未達.05 顯著水準，表示整體因應策略對不同師資培育背景之臺北市教學輔導教師的使用上無顯著的差異。

(二) 不同師資培育背景之臺北市教學輔導教師在因應策略各向度知覺上的差異。

在「理性解決」因應策略方面，師資培育背景為研究所（含40學分班）的臺北市教學輔導教師的使用情形平均得分最高（ $M=3.32$ ），而師資培育背景為一般大學院校教育學程的得分最低（ $M=3.07$ ）。不過透過單因子變異數統計分析顯示， F 值為 1.656（ $p=.161$ ），未達.05 顯著水準。表示理性解決的使用情況是不因教學輔導教師師資培育背景的不同而有所差異的。

在「尋求支持」因應策略方面，師資培育背景為師專的臺北市教學輔導教師的使用情形平均得分最高（ $M=3.32$ ），而師資培育背景為其他得分最低（ $M=3.12$ ）。不過透過單因子變異數統計分析顯示， F 值為.129（ $p=.972$ ），未達.05 顯著水準。表示尋求支持的使用情況是不因教學輔導教師師資培育背景的不同而有所不同的。

在「情緒調適」因應策略方面，師資培育背景為師專的臺北市教學輔導教師的使用情形平均得分最高（ $M=3.20$ ），而師資培育背景為師大、師院（含師大師院所開設的教育學程）得分最低（ $M=3.06$ ）。不過透過單因子變異數統計分析顯示， F 值為.667（ $p=.616$ ），未達.05 顯著水準。表示情緒調適的使用情況是不因教學輔導教師師資培育背景的不同而有所不同的。

在「延宕逃避」因應策略方面，師資培育背景為師大、師院（含師大師院所開設的教育學程）的臺北市教學輔導教師的使用情形平均得分最高（ $M=1.70$ ），而師資培育背景為其他得分最低（ $M=2.9$ ）。不過透過單因子變異數統計分析顯示， F 值為 1.053（ $p=.381$ ），未達.05 顯著水準。表示延宕逃避的使用情況是不因教學輔導教師師資培育背景的不同而有所差異的。

表 4-10 不同師資培育背景之臺北市教學輔導教師因應策略之現況與單因子變異數分析之摘要表

向度	組別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>S</i>	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
理性 解決	1	21	3.26	3.80	組間	80.16	4	20.04	1.656
	2	136	3.20	3.32	組內	2782.84	230	12.10	p= .161
	3	17	3.07	3.14	總和	2863.00	234		
	4	56	3.32	3.76					
	5	5	3.24	4.09					
尋求 支持	1	21	3.22	1.73	組間	2.29	4	.57	.129
	2	136	3.16	2.09	組內	1019.50	230	4.43	p= .972
	3	17	3.14	2.34	總和	1021.79	234		
	4	56	3.18	2.18					
	5	5	3.12	2.30					
情緒 調適	1	21	3.20	3.32	組間	26.37	4	6.59	.667
	2	136	3.06	3.03	組內	2273.61	230	9.89	p= .616
	3	17	3.18	2.82	總和	2299.97	234		
	4	56	3.10	3.49					
	5	5	3.09	1.95					
延宕 逃避	1	21	1.67	1.91	組間	17.66	4	4.41	1.053
	2	136	1.70	2.02	組內	963.98	230	4.19	p= .381
	3	17	1.66	2.09	總和	981.64	234		
	4	56	1.62	2.22					
	5	5	.725	.89					
整體 因應 策略	1	21	2.98	6.93	組間	117.34	4	29.34	.649
	2	136	2.91	6.58	組內	10398.78	230	45.21	P=.628
	3	17	2.89	6.06	總和	10516.13	234		
	4	56	2.96	7.00					
	5	5	2.99	8.67					

表 4-10(續)

註：組別欄中「1：師專」、「2：師大、師院（含師大師院所開設的教育學程）」、「3：一般大學院校教育學程」、「4：研究所以上（含 40 學分班）」、「5：其他」

第三節 臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略關係分析

本研究的臺北市教學輔導教師角色壓力向度包括角色模糊、角色衝突；在因應策略方面涵蓋理性解決、尋求支持、情緒調適，以及延宕逃避等四面向。並透過皮爾森積差相關，了解臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略之間的關係。由表 4-11 可知，大體而言角色壓力與因應策略都已達到顯著水準，顯示角色壓力與因應策略之間有相關存在，以下並從三部份說明。

在角色模糊方面，角色模糊與理性解決、尋求支持、情緒調適成負相關，相關分別為-.593、-.404、-.336，達.01 顯著水準，表示感受愈高角色模糊的教學導師較不傾向使用理性解決、尋求支持、情緒調適等因應策略；而與延宕逃避成正相關，相關係數為.243，達.01 顯著水準，表示感受愈高角色模糊的教學導師較傾向使用延宕逃避因應策略。

在角色衝突方面，角色衝突與理性解決、尋求支持、情緒調適成負相關，相關分別為-.386、-.203、-.300，達.01 顯著水準，表示感受愈高角色衝突的教學導師較不傾向使用理性解決、尋求支持、情緒調適等因應策略；而與延宕逃避成正相關，相關係數為.455，達.01 顯著水準，表示感受愈高角色衝突的教學導師較傾向使用延宕逃避因應策略。

而整體角色壓力與整體因應策略相關為-.480，達.01 顯著水準，表示感受愈高角色壓力的教學導師，因應策略使用的頻率愈少。

表 4-11 教學輔導教師角色壓力與因應策略之皮爾森積差相關分析 (N=235)

	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7	Y8
角色模糊 (Y1)	1	.286**	-.593**	-.404**	-.336**	.243**	.777**	-.518**
角色衝突 (Y2)		1	-.386**	-.203**	-.300**	.455**	.825**	-.266**
理性解決 (Y3)			1	.541**	.525**	-.332**	-.603**	.835**
尋求支持 (Y4)				1	.371**	-.138*	-.371**	.726**
情緒調適 (Y5)					1	-.316**	-.395**	.761**
延宕逃避 (Y6)						1	.442**	-.058
整體角色壓力 (Y7)							1	-.480**
整體因應策略 (Y8)								1

* $p < .05$ ** $p < .01$

第四節 臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略之卡方百分比同質性

考驗

為了解臺北市教學輔導教師面對角色壓力將會採取怎樣的因應策略，於是將角色壓力中的角色模糊、角色衝突分別標示高分組、低分組，於是組成四種情形：高角色模糊高角色衝突、高角色模糊低角色衝突、低角色模糊高角色衝突、低角色模糊低角色衝突。

在因應策略方面，參考 Lazarus 的分類，將原本四個向度：理性解決、情緒調適、尋求支持、延宕逃避，區分成問題導向、情緒導向兩類，並分別標示高分組、低分組，於是組成四種情形：高問題高情緒導向、高問題低情緒導向、低問題高情緒導向、低問題低情緒導向。

由表 4-12 可得知，利用卡方的獨立性考驗，卡方值為 65.21，已達.001 顯著水準，並進行事後比較。Haberman 指出：校正後標準化殘差的機率分配接近常態分配因此在雙側考驗下，可以 1.96 做為.05 顯著水準的臨界值，2.58 可做為.01 的臨界值（王保進，2005）。因此可得知高角色模糊高角色衝突的教學導師會運用低問題高情緒導向因應策略、高角色模糊低角色衝突的教學導師會運用低問題低情緒導向因應策略、低角色模糊低角色衝突的教學導師會採用高問題高情緒導向以及高問題低情緒導向。

表 4-12 臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略之卡方百分比同質性考驗

	C1	C2	C3	C4	卡方值
R1	-2.2	-1.1	2.1*	1.6	65.21***
R2	-4.1	-2.9	.7	5.7**	
R3	.0	1.3	.2	-1.2	
R4	5.4**	2.7**	-2.4	-5.6	

* $p < .05$ ** $p < .01$

R1 代表高角色模糊高角色衝突、R2 代表高角色模糊低角色衝突

R3 代表低角色模糊高角色衝突、R4 代表低角色模糊低角色衝突

C1 表示高問題高情緒導向、C2 表示高問題低情緒導向

C3 表示低問題高情緒導向、C4 表示低問題低情緒導向

第五節 綜合討論

本節根據前四節研究結果，做進一步加以討論。本節共分為四部分，第一部份為臺北市教學輔導教師角色壓力現況之討論；第二部份為臺北市教學輔導教師因應策略使用情形之討論。第三部份為臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略關係之討論。第四部份為臺北市教學輔導教師角色壓力對因應策略預測情形之討論。

壹、臺北市教學輔導教師角色壓力現況之討論

臺北市教學輔導教師角色壓力現況之討論共從兩方面去探討：首先對臺北市教學輔導教師角色壓力整體與各向度現況作討論；其次是從不同教師個人變項在角色壓力整體與各向度差異情形作討論。

一、臺北市教學輔導教師角色壓力現況討論

從研究結果可得知：在整體角色壓力上，目前臺北市教學輔導教師感知到低度的角色壓力。在角色模糊方面，感受低度的角色模糊，表示教學輔導教師相當清楚知道自己的職責內容、目標以及了解他人對自己的期望；在角色衝突方面，教學輔導教師則感受低程度的角色衝突，表示在擔任多種角色，以及接受來自不同的角色期待時，較沒有無所適從的感覺。

推論其原因，教學輔導教師大多是由校內教學經驗豐富或資深的教師擔任；加以教學輔導制度從九十年代開始進行，至今已邁向第六年，對於教學導師工作內容或許較能得心應手並能逐漸步入軌道。這與曾莉雯（2004）、Wilson 和 Louise（1992）的研究結果有不同之處。

二、不同教師個人變項在角色壓力之差異討論

（一）性別

教學輔導教師之性別在整體角色壓力，以及角色模糊、角色衝突等向度並無顯著的差異。這與林瑞錫（2000）、韓繼成（2002）、陳傳宗（2002）、李麗素（2004）等研究結果一致。探究其原因，也許是因為教學輔導教師工作繁重，所扮演的角色多元，也因此不論是男性與女性的教學輔導教師自會感受到角色壓力的存在。

（二）教學年資

教學年資在整體角色壓力以及各向度有顯著的差異，都顯示出教學年資較淺（6至10年、11至20年）的教學輔導教師，感受角色壓力的程度比教學較資深（26年以上）的教師還高。這與大部分的研究如：Scheib（2002）、韓繼成（2002）、林義凱（2004）相當一致。探究原因，有可能是教學年資較淺的教師本身的經驗或許不如資深教師來的豐

富，因此在面對較新的教育制度，加以學校注入深厚的期待，會產生無所適從，或難以調適的感覺。

(三) 職務

根據研究結果，職務在整體角色壓力以及角色模糊下有顯著的差異，皆顯示出行政權責較低（教師兼組長）以及未擔任行政職務（級任教師(導師)、科任(專任)導師）的教學輔導教師所知覺到的角色壓力程度會比教師兼主任的教學導師還高。這和韓繼成(2002)、何雪真(2001)研究相似。原因可能是行政權責較低以及未擔任行政職務的教學輔導教師，或許在行政上、教學上實務歷練較不足夠，因此從事教學導師事務角色壓力會比資深的教師兼主任的教學導師要高。

(四) 師資培育背景

教學輔導教師之師資培育背景在整體角色壓力以及各向度中並無顯著的差異。這與郭騰淵(1990)、謝承慶(2000)、賴尚義(2002)認為不同教育背景的教師對角色壓力的感受上並無不同有相同一致的研究結果。

貳、臺北市教學輔導教師因應策略使用情形之討論

臺北市教學輔導教師因應策略使用情形之討論共從兩方面去探討：首先對臺北市教學輔導教師因應策略整體與各向度現況作討論；其次是從不同教師個人變項在因應策略整體與各向度差異情形作討論。

一、臺北市教學輔導教師因應策略使用現況之討論

由研究結果可知，在整體因應策略方面顯示出臺北市教學輔導教師在面對角色壓力時，能運用多種因應策略，以理性解決平均運用情形最高，其次為尋求支持、情緒調適、延宕逃避。並顯現出皆有高度使用正向因應策略，如：理性解決、尋求支持、情緒調適的經驗，較少運用負向的延宕逃避因應策略。

二、不同教師個人變項在因應策略之差異討論

(一) 性別

由統計結果可知，臺北市教學輔導教師之性別在整體因應策略與理性解決、尋求支持、情緒調適、延宕逃避等各向度中並無顯著的差異，這與邱義烜(2002)、楊麗香(2004)、馮鎮城(2002)研究結果相似。

(二) 職務

依據研究結果顯示：職務責任承擔愈重的教學輔導教師（教師兼主任）所運用的整體因應策略頻度、以及使用正面的因應策略如：理

性解決、尋求支持的經驗，比行政職務較低（教師兼組長）或未擔任行政（級任教師(導師)）的教學輔導教師來的頻繁。與林金生（2003）、謝琇玲(1990)、林純文(1996)的研究結果相同。推究其原因，職務愈高的教學輔導教師，因為身兼行政與教學等雙重角色，面對身心的壓力會尋求不同途徑的因應策略，加以歷練與專業的豐富較能導向正向因應策略的運用。

（三） 教學年資

從研究結果可得知，教學年資愈高（21 至 25 年、26 年以上）的臺北市教學輔導教師在整體因應策略、以及理性解決、尋求支持、情緒調適等因應策略運用上皆高於教學年資較低（6 至 10 年、11 至 20 年）的教師，並與李碧瑤（2006）、莊蕙伊（2005）的研究相符。探究原因，也許是教學資深之教師因為經驗與專業的累積，面對壓力時較能以正向的因應策略以及正面的思維角度去解決問題。

（四） 師資培育背景

臺北市教學輔導教師之師資培育背景在整體因應策略，以及因應策略各向度無顯著的不同。這與謝琇玲（1990）、洪文章（2005）認為不同教育背景的教師採用因應策略並無不同的研究結果相一致。

參、臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略關係之討論

臺北市教學輔導教師教師角色壓力與因應策略關係之討論共從兩方面去探討：首先對臺北市教學輔導教師角色壓力各向度與因應策略關係作討論；其次是從角色壓力整體與因應策略整體關係作討論。

一、臺北市教學輔導教師角色壓力各向度與因應策略關係之討論

從角色模糊而言，角色模糊與理性解決、尋求支持、情緒調適達顯著負相關，表示感受愈高角色模糊的教學導師較不傾向使用理性解決、尋求支持、情緒調適等因應策略；而與延宕逃避成正相關，表示感受愈高角色模糊的教學導師較傾向使用延宕逃避因應策略。

就角色衝突而言，與理性解決、尋求支持、情緒調適達顯著負相關，表示感受愈高角色衝突的教學導師較不傾向使用理性解決、尋求支持、情緒調適等因應策略；而與延宕逃避成正相關，代表感受愈高角色衝突的教學導師較傾向使用延宕逃避因應策略。

這樣的結果與一般實務上的發現是一致的，也就是說，對自我工作角色越清楚，其越傾向理性、問題解決、尋求支持等較正向解決方式，而角色衝突越高的人，其面對問題時卻總較會採取負向的問題解決方式。

二、臺北市教學輔導教師整體角色壓力與整體因應策略關係之討論

整體角色壓力與整體因應策略相關達顯著負相關，表示感受愈高角色壓力

的教學導師，整體因應策略使用的頻率愈少。其研究結果與林金生（2003）研究相符。

肆、臺北市教學輔導教師角色壓力對因應策略預測情形之討論

本研究也發現，高角色模糊高角色衝突的教學導師會運用低問題高情緒導向因應策略、高角色模糊低角色衝突的教學導師會運用低問題低情緒導向因應策略、低角色模糊低角色衝突的教學導師會採用高問題高情緒導向以及高問題低情緒導向。

而此顯示，高角色模糊高角色衝突的教學導師較常採取低問題解決的方式，而低角色模糊低角色衝突的教學導師則較常會採用高問題解決的方式。

第五章 結論與建議

綜合以上研究結果歸納出結論，並根據結論提出建議。本章共分兩節，第一節為結論，第二節為建議。

第一節 結論

本研究以臺北市教學導師角色壓力及其因應策略作為主題，且以臺北市國民小學教學輔導教師作為研究對象，進行教學導師角色壓力與因應策略關係之研究，透過研究結果可獲得五項結論。

壹、臺北市教學輔導教師感受低度的角色壓力。

從整體角色壓力而言，目前臺北市教學輔導教師角色壓力知覺得分介於不太符合與非常不符合之間，呈現出低度的角色壓力。而從角色壓力各向度而言，在角色模糊知覺上得分介於不太符合與非常不符合之間，角色模糊程度低顯示臺北市教學輔導教師對於本身應盡職的職責、權利的認知，都相當的清楚明白；而在角色衝突上，介於不太符合與非常不符合之間，低程度的角色衝突代表臺北市教學輔導教師在工作崗位上雖扮演多種角色，以及接受來自不同的角色期待時，不至於有無所適從的感覺。

貳、臺北市教學輔導教師採用因應策略頻度高，以理性解決居多。

根據研究結果發現，在因應策略使用情形得分接近符合的選項，顯示出臺北市教學輔導教師在面臨角色壓力時，能頻繁地運用多種負向以及正向因應策略。較常使用的因應策略是理性解決，其次是尋求支持、情緒調適，最後是延宕逃避。由此可知，正向的因應策略使用情形比負向的延宕逃避因應策略較為頻繁。

參、未兼行政職務以及教學年資較低的教學輔導教師，部份角色壓力感受較高。

在職務方面，教師兼組長、級任教師（導師）的教學輔導教師在整體角色壓力顯著高於教師兼主任。並且教師兼組長、級任教師（導師）、科任（專任）教師在感受角色模糊方面顯著高於教師兼主任。

在年資方面，年資在 6 至 10 年、11 至 20 年的教學輔導教師在整體角色壓力、以及角色壓力各向度中顯著高於年資在 26 年以上的教師。

肆、兼行政職務以及教學年資較高的教學輔導教師，部分因應策略使用頻度高。

在職務方面，教師兼主任的教學輔導教師在整體因應策略，以及理性解決、尋求支持因應策略使用情形，顯著高於教師兼組長、級任教師（導師）。

在教學年資方面，26 年以上、21 年至 25 年的教學輔導教師在整體因應策略，以及理性解決、尋求支持、情緒調適等因應策略使用情形，顯著高於 6 至 10 年或 11 至 20 年的教師。

伍、角色壓力與因應策略有顯著相關存在

在角色壓力向度中，角色衝突、角色模糊與延宕逃避成正相關，代表感受愈高角色衝突、角色模糊的教學導師較傾向使用延宕逃避因應策略。

整體角色壓力與整體因應策略為負相關，表示感受愈高角色壓力的教學導師，因應策略使用的頻率愈少。

陸、角色壓力可對因應策略做出預測

本研究也發現，高角色模糊高角色衝突的教學導師會運用低問題高情緒導向因應策略、高角色模糊低角色衝突的教學導師會運用低問題低情緒導向因應策略、低角色模糊低角色衝突的教學導師會採用高問題高情緒導向以及高問題低情緒導向。

第二節 建議

根據研究結論提出具體建議，以供教育行政單位、學校、教學導師以及未來研究參考。

壹、對教育行政單位的建議

（一）發展輔導機制，協助教學導師諮詢支援

從研究可發現，比起教學資深的教學導師，教學年資較淺的教師感受較高的角色壓力；加以教學輔導制度未來可能正式成為臺北市的一項教育政策，為促使教學導師制度成功落實在學校當中，教育行政單位實有必要留意教學導師面對工作上的身心狀況，了解其需求與困難所在。並且發展輔導機制，提供教學導師諮詢或是輔導的協助，使其面對工作或是角色壓力時，能妥善處理並適時排解壓力。

（二）增列壓力管理課程，導引正向因應策略的使用

在研究中指出，角色衝突、角色模糊與延宕逃避成正相關，並且整體角色壓力與整體因應策略為負相關，表示感受愈高角色衝突與角色模糊的教學導師，較傾向延宕逃避的因應策略、以及感受愈高角色壓力的教學導師整體因應策略使用的頻率愈少。Suls 和 Fletcher（1985）指出暫時逃避現實的負向因應策略也許在短期之內對壓力的減緩有立即奏效的效果，但這非是長久之計。建議教育當局可開設有關於壓力管理的課程，導引教學導師面對壓力

時，為使其能適時排解情緒，能運用多種較健康以及正面的因應策略。

貳、對學校的建議

(一) 加強教學輔導導師間合作機制，提升資淺教師實務經驗

建議學校對較資深的教學導師減少授課時數，讓資深教學導師有時間透過帶領方式降低資淺教學導師試誤機會，利用經驗分享、交流，促進彼此間合作機制。

(二) 有計畫培訓教學導師，辦理相關研習活動

建議學校每年規劃教學導師培育方案，可辦理教學導師相關理論之研習活動、實作練習及經驗分享的工作坊，職前訓練有助於讓新任教學導師充分了解相關工作內容，清楚明白所賦予的責任，以便在未來工作崗位上更能得心應手，即早進入軌道。

參、對教學導師的建議

(一) 瞭解自我角色壓力狀況，諮詢資深教學導師減低壓力策略

研究發現，教學年資較高的教學導師，其較採取理性的問題解決方式，因此，本研究建議，年資較淺或經驗較不足的教學導師，於瞭解自我角色壓力狀況後，應主動積極，向資深教學導師或經驗豐富教學導師諮詢，發現減低角色壓力並傾向理性的問題解決策略。

(二) 敏覺並減低角色壓力關鍵，勇於面對問題與挑戰

研究發現，角色衝突、角色模糊與延宕逃避成正相關，亦即當教學導師有較高的角色衝突或角色模糊時，其較易採取延宕逃避的問題處理方式。因此，本研究建議，教學導師平時敏覺減低角色壓力關鍵點，並適時化解高度角色壓力的衝突，並勇於面對問題與挑戰，理性地解決問題與困難。

肆、對未來研究的建議

(一) 在研究對象上

本研究因限於時間與人力的不足，僅以臺北市國民小學教學輔導教師為研究對象，建議未來研究對象可擴大至國民中學部份，目的在於更完整了解在不同教育階段之教學輔導教師目前角色壓力情況，以及運用因應策略之情形為何。

(二) 在研究主題上

教學輔導教師制度在臺北市行之有年，不僅獲得良好的評價以及對教師在教學上助益許多。建議未來研究主題仍可以教學輔導教師制度實施為自變項，而以教學專業成長或學生學業成就為依變項，從中了解教學輔導教師的

實施後所引發的正向功能有哪些，以印證相關研究。

(三) 在研究方法上

本研究採用問卷調查法，僅對臺北市教學輔導教師的角色壓力知覺以及因應策略使用情形做初步的了解，礙於時間不足未能輔以訪談等方式進行研究，無法從受訪者身上獲得更精確的想法。建議未來研究者採用的研究方法可質量並重，以便獲得更深入並完整充實的資料。

參考文獻

中文部份

- 丁一顧、張德銳(印製中)。臺北市中等學校教學導師制度實施成效與困境之研究。**國民教育研究學報**。
- 方怡靜(2006)。**國小教師人格特質與師生衝突、學生人際衝突因應策略之相關研究**。國立臺南大學教育學系輔導教學碩士論文，未出版。
- 王保進(2005)。**視窗版 SPSS 與行為科學研究(第二版)**。臺北：心理。
- 成靜傑(1998)。**補習班成人學生之內外控人格特質、不確定感、社會支援、考試因應策略與生活適應關係之研究**。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 何雪真(2001)。**國立大學人事人員角色知覺、角色壓力與壓力反應之研究**。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 李坤崇(1996)。**國小教師心理需求困擾與因應策略之關係和理論模式驗證研究**。國立政治大學教育學系博士論文，未出版。
- 李明峰(1996)。**領導與角色壓力、工作滿足關係之研究**。國立中興大學企業管理學系碩士論文，未出版。
- 李清波(2006)。**國民中學訓導主任角色壓力、人際關係與壓力因應策略之研究**。私立輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版。
- 李勝彰(2003)。**國民中學教師工作壓力、因應策略與退休態度之研究**。彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 李碧瑤(2006)。**國民中學教師工作壓力與因應策略關係之研究—以彰化縣為例**。國立彰化師範大學教育研究所在職進修學校行政碩士班碩士論文，未出版。
- 李麗素(2004)。**桃園縣國民中小學人事人員角色壓力與組織承諾之研究**。國立臺北師範學院教育政策與管理研究所碩士論文，未出版。
- 林金生(2003)。**國民中學輔導教師工作壓力、因應策略與負向情緒經驗之研究**。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版。
- 林思妙(1992)。**從認知評估、因應方式看國中教師的工作壓力歷程**。國立臺灣師範大學教育心理學系碩士論文，未出版。
- 林郁絲(1999)。**組織變革中國民小學教師角色壓力之研究**。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 林純文(1996)。**國民小學組織氣候、教師工作壓力及其因應方式之研究**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 林瑞錫(2000)。**國民小學校長角色壓力與工作滿意關係之研究以桃竹苗為例**。國立新竹師範學院學校行政班碩士論文，未出版。

- 林義凱(2004)。國民小學資訊組長角色壓力與工作滿意度關係之研究。國立臺南大學教育經營與管理所碩士論文，未出版。
- 林靜儀(2004)。領導型態、角色壓力、工作滿足與組織承諾相關性之研究。國立成功大學企管管理學系研究所碩士論文，未出版。
- 林寶珍(2001)。國中生災後壓力、人格特質、社會支援、因應策略與心理健康之研究--以南投災區國中生為例。私立靜宜大學青少年兒童福利學系碩士論文，未出版。
- 邱義烜(2002)。國民小學教師知覺九年一貫課程實工作壓力與因應策略之研究。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 洪文章(2005)。國民小學實施九年一貫課程中兼任行政職務教師工作壓力與調適策略之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 崔斐韻(2004)。大學生資訊焦慮與因應方式之研究--以南部地區為例。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 張芬芬(2001)。英國進階教師制度及其啟示。初等教育學刊，9，55-74。
- 張春興(1991)。張氏心理學辭典。臺北：東華。
- 張黎香(2003)。國中導師情緒智力、工作壓力與因應策略之相關研究。私立銘傳大學教育研究所碩士在職專班碩士論文，未出版。
- 梁瑞安(1989)。國小教師組織溝通、角色壓力與組織承諾關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 莊蕙伊(2005)。臺灣地區特殊教育學校教師工作壓力與因應策略之研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版。
- 許雅惠(2003)。臺北市國民小學教學輔導教師制度試辦現況與實施成效之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 郭騰淵(1990)。國中教師工作價值觀、角色壓力與工作投入關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳培佳(2002)。新教師的教學成長與協調模式。載於陳培佳(主編)，小學教師教學成長計畫報告書及教師專業成長專集(1-8頁)。香港：香港教育學院。
- 陳淑媛(2005)。教師情緒管理與師生衝突因應策略之研究--以臺中市國民中學為例。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系在職進修碩士班碩士論文，未出版。
- 陳傳宗(2002)。國民小學總務主任角色壓力與工作滿意關係之研究—以桃園縣、臺北縣為例。國立臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳鴻銘(1995)。國民小學教師之角色衝突及其因應策略研究。國立臺北師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版。
- 曾莉雯(2004)。臺北市教學輔導教師制度之研究：以一所國中之實施問題與因應策略為例。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 曾錦泉(2004)。國民中學組織變革與校長工作壓力及因應策略之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版。

- 馮鎮城 (2002)。高職轉型為綜合高中其職業類科教師角色壓力與調適之研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版。
- 楊進成 (2006)。臺北市國民小學校長工作壓力與因應策略之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版。
- 楊麗香 (2004)。高職餐飲管理科教師工作壓力、因應策略與教學效能之研究。屏東科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版。
- 葉子超 (2005)。地方勢力介入學校事務、校長因應策略與學校效能關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 葉龍源 (1997)。國民小學主任工作壓力與因應方式之研究。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 董秀珍 (2001)。國小教師工作價值觀、角色壓力與工作投入關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 詹文宏 (2004)。高中職學習障礙學生自我概念、因應策略、學校適應及其因果模式之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系博士論文，未出版。
- 趙美鈴 (1996)。國小已婚女教師工作特性知覺、角色壓力與其工作投入關係之研究。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 歐慧敏 (1996)。國小學生因應策略與行為困擾之相關研究。國立臺南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 潘江河 (2004)。軍官人格特質、組織文化、工作壓力與因應策略之研究-以國軍兵工廠為例。大葉大學工業關係學系碩士論文，未出版。
- 鄧柑謀 (1991)。國民中學訓輔人員工作壓力、因應策略與職業倦怠關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 賴尚義 (2002)。國小實習輔導教師控制信念與角色壓力之研究--以宜蘭縣為例。國立臺師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 謝承慶 (2000)。彰化縣國民小學擔任行政工作教師角色壓力及其相關因素之探討。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 謝茉莉 (1988)。工作角色壓力、性格特質與工作倦怠之相關研究—以助人專業者為例。國立臺灣師範大學衛生教育研究所碩士論文，未出版。
- 謝琇玲 (1990)。國民中學學校組織氣氛、教師工作壓力及其因應方式之調查研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 韓繼成 (2002)。國民中學訓導人員角色壓力、人格特質與工作滿意度的關係之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 蘇珍蓉 (2002)。地方教育行政機關組織文化，人員角色壓力，工作滿意度相關之研究。國立臺師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 龔麗貞 (2004)。組織變革中國民中小學校長角色壓力與其因應策略關係之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所在職專班碩士論文，未出版。

西文部份

- Acker, S. (1999). *The realities of teachers's work*. London: CASSELL.
- Betoret, F. D. (2006) . *Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain* Fernando Domenech Betoret. *Educational Psychology*, 26(4), 519-542.
- Biddle, J. B (1979) . *Role Theory : Expectations, Identities, and Behaviors*. New York : Academic Press, Inc.
- Brooks, M. (1999). Mentors matter. In M. Scherer (Ed.). *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers* (pp. 53-59). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. (ERIC Document Reproduction Service No. ED435603)
- Carver, C. S., Weintraub, J. K., & Scheier, M. F (1989) . *Assessing Coping Strategies : a Theoretically Based Approach*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Chang, E. M. L., Bidewella, J. W., Huntingtonb, A. D., Dalya, J., Johnsona, J., Wilsonb, H., et al (in press) . A survey of role stress, coping and health in Australian and New Zealand hospital nurses. *International Journal of Nursing Studies*.
- Culbreth, J. R., Scarborough, J. L., Banks-Johnson, A., & Solomon, S. (2005) . *Role Stress Among Practicing School Counselors*. *Counselor Education & Supervision*, 45(1), 58-71.
- Folkman, S., & Lazars, R. S. (1985) . *If it changes it must be a process: Study of Emotion and Coping during Thress Strages of College Examination*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Ffolkman, S. & Lazarus, R. S. (1988) . *Coping as a Mediator of Emotion*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466-475.
- Hardy, M. E, Conway, M. E.(1978) . *Role Theory :Perspectives for Health Professionals*. New York : Prentice-Hall, Inc.
- Harrison, S. (1986) . *Adults Coping at College (Students, Middle Age, Role Stress)* . Unpublished doctoral dissertation, New York University.
- Jongserl, C. (2004) .*Stress and Coping strategies in Runaway Youths: an Application of Concept Mapping*. Unpublished doctoral dissertation, the University of Texas, Austin.Kaplan, H. B. (1996) . *Psychosocial Stress*. California: Academic Press.
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quin, R. P., Snoek, J. D., & Rosenthal, R. A. (1964) . *Organizational Stress : Studies in Role Conflict and Ambiguity*. New York : John Wiley & Sons, Inc.
- Kerlin, T. F. (2002) . *A Comparison of Role/ Task/ Environment Stress Experienced by*

- Beginning Academic and Career-Technical Teachers in Southwestern Ohio Career-Technical Schools.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 469425)
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). *Teachers stress: Prevalence, source and symptoms.* British Journal of Education Psychology, 48, 159-167.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and coping process.* New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping.* New York: Springer.
- Linquist, T. L., Beilin, L. J., Knuiman, M. W. (1997). Influence of Lifestyle, Coping, and Job Stress on Blood Pressure in Men and Women [Electronic version]. *Hypertension*, 29(1). Retrived October 11, 2006, from <http://hyper.ahajournals.org/cgi/content/full/29/1/1>
- Magaya, L., Asner-Self, K. K., Schreiber, J. B. (2005). *Stress and Coping Strategies among Zimbabwean Adolescents.* British Journal of Educational Psychology, 75, 661-671.
- Marie, K. K. (1999). *Learner centeredness as a predictor of teachers' role stress and career commitment.* Unpublished doctoral dissertation, University of North Florida.
- Mcgee, G. W. (1983). *Coping with Organizational Role Stress: An Alternative to the Traditional Model.* Unpublished doctoral dissertation, the University of Alabama.
- McPherson, S., Hale, R., Richardson, P., Obholzer, A. (2003). Stress and Coping in Accident and Emergency Senior House Officers [Electronic version]. *Emergency Medicine Journal*, 20, 230-231. Retrived October 10, 2006, from <http://emj.bmjournals.com/cgi/content/full/20/3/230>
- Needle, R. H., Griffin, T., Svendsen, R., & Berney, C. (1980). *Teacher stress: Source and consequence.* The journal of School Health, 50(2), 96-99.
- Peterson, M. F., Smith, P. B., Akande, A., Ayestaran, S., Bochner, S., Callan, V., et al. (1995). *Role Conflict, Ambiguity, and Overload: A 21-Nation Study.* Academy of Management Journal, 38(2), 429-452.
- Rizzo, J. L., House, R.J. & Lirtzman, S. I (1970). *Role conflict And ambiguity in complex organizations.* Administrative Science Quarterly, 1(2), 150-169.
- Scheib W. J (2003). *Role Stress in the Professional Life of the School Music Teacher: A Collective Case Study.* Journal of Research in Music Education, 51(2), 124-136.
- Timberlake, M. L. (1991). *Role Stress, Personal Strain, and Coping among Counseling Psychology Graduate Students.* Unpublished doctoral dissertation, Georgia State University.
- Suls, J. & Fletcher, B. (1985). *The relative efficacy of avoidant and nonavoidant coping strategies: A Meta-analysis.* Health Psychology, 4, 247-288.

- Tidd, S. T., & Friedman, R. A. (2002). *Conflict Style and Coping with Role Conflict: An Extension of the Uncertainty Model of Work Stress*. *International Journal of Conflict Management*, 13(3), 236-257.
- Tull, A. (2006). *Synergistic Supervision, Job Satisfaction, and Intention to Turnover of New Professionals in Student Affairs*. *Journal of College Student Development*, 47(4), 465-480.
- VanSell, M., Brief, A. P., & Schuler, R. S. (1981). *Role Conflict and Role Ambiguity: Integration of the Literature and Directions for Future Research*. *Human Relations*, 34(1), 43-71.
- Wagnild, G. M. (1984). *A Study of the Relationship between Coping Responses to Role Stress and the Incidence of Ischemic Heart Disease among Women (Disease Prevention, Nursing Care, Wellness, Health Promotion)*. Unpublished doctoral dissertation, the University of Texas, Austin.
- Wilson, L., & Louise, L. (1992). *Mentor Teachers on Their Work*. Unpublished doctoral dissertation, the Pennsylvania State University.
- Yu, C. N. L. (2002). *Stress among Seventh-Day Adventist Teachers: An Analysis of Relationships between Selected Teacher Characteristics and Occupational Stress Factors*. Unpublished doctoral dissertation, La Sierra University. (UMI Dissertation Services Number:3055180)
- Zeichner, K. M. (1980). *The student teaching seminar: A vehicle for the development of reflective teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators. Washington DC, Feb, 1980.

附錄

附錄一 臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略調查問卷(專家內容效度用卷)

臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略調查問卷 (專家內容效度用卷)

敬愛的教育先進：

素仰 先進熱心教育，學有專精，為了解和建立本研究工具之專家效度，懇請撥冗惠賜卓見。本研究目的在於瞭解國民小學教學導師角色壓力與因應策略情形。第一部份為受試者之基本資料，第二部份為角色壓力問卷內容，第三部份為因應策略問卷內容。

茲將本研究工具所依據之各向度與編製題目臚列說明如下，請您就每題適用程度，在適當的□內打「✓」。若有修正意見，亦請您不吝賜教，書寫於該題之下，俾供研究者修正參考。承蒙 協助，無任感荷，端此奉懇

敬頌

教安

研究計畫主持人：張德銳博士

計畫協同主持人：丁一顧博士 敬啟

中華民國 95 年 9 月

壹、基本資料：請在適當的□中打“✓”。

1. 性別：(1) 男 (2) 女

2. 職務：(1) 教師兼組長 (2) 級任教師 (3) 科任教師 (4) 退休教師
(5) 教師兼主任

3. 教學年資：(1) 5 年以下 (2) 6~10 年 (3) 11~20 年 (4) 21~25 年
(5) 26 年以上

4. 教育背景：(1) 師專 (2) 師大、師院(含師大、師院所開設的教育學程)
(3) 一般大學院校教育學程 (4) 研究所以上 (含四十學分
班)
(5) 其他 (請說明：_____)

適合

修正後適合

不適合

修正意見：_____

貳、問卷內容-角色壓力

填答說明：本部分主要在了解您擔任教學導師時，所可能產生的各種角色壓力狀況。每題答案均依程度不同從「非常符合」到「非常不符合」共分成四個等級，請您詳讀每題內容後，再依您實際情況在適當的□中打“✓”。

角色模糊：

係指由於工作者對其職責缺乏明確的授權或指引，而使個人無法獲得清晰的角色期望，以致不能適當的表現角色行為的現象。

適 修 不
正
後 適
適
合 合 合

1. 我了解教學導師的工作目標。.....□ □ □

修正意見：_____

2. 我清楚了解教學導師工作的職責認知清楚。.....□ □ □

修正意見：_____

3. 我清楚了解實施教學導師工作的程序與步驟。.....□ □ □

修正意見：_____

4. 我清楚了解協助夥伴老師解決困難的各種策略。.....□ □ □

修正意見：_____

5. 我瞭解學校行政對我在教學導師工作表現的評價。.....□ □ □

修正意見：_____

6. 我確實明瞭校長與同仁對我在教學導師工作上的期望。.....□ □ □

修正意見：_____

角色衝突：

係指個人角色或角色組合同時存在兩種以上不一致的期望、需求及行為時，所產生無所適從的感覺，這種衝突可能在一個人同時擁有多種角色或是個人期望與他人不一致時產生。

適 修 不
正
後 適
適
合 合 合

1. 因為執行教學導師的工作，使我無法兼顧家庭。.....

修正意見：_____

2. 因為執行教學導師的工作，使我無法投入更多的心力在教學上。.....

修正意見：_____

3. 因為執行教學導師的工作，以致損失了許多備課的時間。.....

修正意見：_____

4. 因為執行教學導師的工作，我被指派許多份外的工作。.....

修正意見：_____

5. 我無法按照自己認為應該的方式來處理教學導師工作的問題。.....

修正意見：_____

6. 我覺得擔任教學導師與我的個性或價值觀有相抵觸的地方。.....

修正意見：_____

參、問卷內容-因應策略

填答說明：本部分主要在了解您擔任教學導師產生各種角色壓力後，所採取的可能因應策略狀況。每題答案均依程度不同從「非常符合」到「非常不符合」共分成四個等級，請您詳讀每題內容後，再依您實際情況在適當的□中打“✓”。

問題解決：

係指面對工作壓力或挫折時，會直接採取行動，尋求解決問題的方式，包括積極態度、控制情境。

適 修 不
正
後 適
適
合 合 合

1.我會蒐集資訊，以便應付解決各種問題。.....□ □ □

修正意見：_____

2.我會勇於面對現實來解決所遭遇的問題。.....□ □ □

修正意見：_____

3.我會研擬解決問題的行動計畫，並且確實執行。.....□ □ □

修正意見：_____

4.我會按部就班的依照計畫，以解決各項問題。.....□ □ □

修正意見：_____

5.面對問題時，我會參考以前類似情況的處理經驗。.....□ □ □

修正意見：_____

理性思考：

係指當面對帶來壓力的問題時，在認知上理性分析，並以各種角度去思考問題，以瞭解問題的事實真相，藉以尋求解決之道。

適 修 不
正 後 適
合 合 合

1. 面對問題時，我會審慎思考所推論的結果是否正確。.....

修正意見：_____

2. 面對問題時，我會分配時間，按步驟逐一解決問題。.....

修正意見：_____

3. 面對問題時，我會審慎分析，以釐清造成問題的各種因素。.....

修正意見：_____

4. 面對問題時，我會思考一些變通的方法來處理。.....

修正意見：_____

5. 面對問題時，我會先想想自己的缺失，再分析他人的缺失。.....

修正意見：_____

尋求支持：

係指當工作遭遇困難時，向上級、同事、專家或親友請益，以尋求解決之道或獲得精神上、情感上的支持。

適 修 不
正 正 適
後 後 適
合 合 合

1.碰到我個人難以解決的問題時，我會尋求校長或主任的協助。.....

修正意見：_____

2.碰到問題時，我會詢求學校有關行政業務單位的協助。.....

修正意見：_____

3.碰到難以處理的問題時，我會向同事尋求建議。.....

修正意見：_____

4.碰到問題時，我會與相關的專業人員商討對策。.....

修正意見：_____

5.碰到問題時，我會和親人討論自己的工作難題。.....

修正意見：_____

6.碰到問題時，我會求助於有相同經驗的朋友或團體。.....

修正意見：_____

情緒調適：

係指面對工作壓力或挫折時，會以各種方式，讓自己在心理上得到紓解與調整，控制自己的情緒，減緩步調，暫時拋開所有煩惱，包括情緒宣洩等方式。

適 修 不
正 正 正
後 後 後
適 適 適
合 合 合

1. 遇有問題時，我會善用週休、假日，舒展身心。.....

修正意見：_____

2. 遇有問題時，我會設法控制自己的情緒。.....

修正意見：_____

3. 遇有問題時，我會接受事實並順其自然。.....

修正意見：_____

4. 遇有問題時，我會以休閒娛樂來調適心情。.....

修正意見：_____

5. 遇有問題時，我會以運動來降低工作壓力。.....

修正意見：_____

6. 面對問題時，我會以正向的態度來因應。.....

修正意見：_____

7. 碰到棘手的問題時，我會暫時拋開事情，以緩和緊張情緒。.....

修正意見：_____

延宕逃避：

係指面對工作壓力或挫折時，採取逃避問題、責怪他人的行動，或引發負向的情緒，產生身心疾病等傾向以逃避問題，包括壓抑逃避、負向情緒或症狀、攻擊他人或自己。

適 修 不
正 正 適
後 後 適
適 適 合
合 合 合

1. 面對問題時，我會採取暫離現場，避免面對。.....

修正意見：_____

2. 面對問題時，我會試著將問題丟給別人，以減輕困擾。.....

修正意見：_____

3. 面對問題時，我會退縮、封閉自己。.....

修正意見：_____

4. 面對問題時，我會幻想問題自動消失。.....

修正意見：_____

5. 面對問題時，我會認為自己無能或無用。.....

修正意見：_____

(專家審題問卷，至此全部結束，感謝您的協助與不吝指正！)

臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略調查問卷 (正式問卷)

敬愛的老師，您好!

首先感謝您能抽空填寫這份問卷，這份問卷的目的是想瞭解您擔任教學輔導教師之角色壓力與因應的策略。由於您的意見相當寶貴，請務必惠予填答。本項調查結果只作整體的統計，不作個人意見的分析，對於您在問卷中所提供的資料，將僅作為學術研究之用，我們絕對保密，請您放心填答。最後，請於問卷填答完成後檢查一下是否有遺漏，然後將問卷彌封在所附信封中，並交給貴校的負責回收問卷的承辦人員，再次感謝您的協助。

敬頌

教安

計畫主持人：丁一顧博士 敬啟
中華民國 95 年 11 月

壹、基本資料：請在適當的□中打“√”。

1. 性別：(1) 男 (2) 女
2. 職務：(1) 教師兼主任 (2) 教師兼主任 (3) 級任教師 (4) 科任教師
(5) 退休教師
3. 教學年資：(1) 5 年以下 (2) 6~10 年 (3) 11~20 年 (4) 21~25 年
(5) 26 年以上
4. 師資培育背景：(1) 師專 (2) 師大、師院(含師大、師院所開設的教育學程)
(3) 一般大學院校教育學程 (4) 研究所以上 (含四十學分班)
(5) 其他 (請說明：_____)

貳、問卷內容-角色壓力

填答說明：本部分主要在了解您擔任教學導師時，所可能產生的各種角色壓力狀況。每題答案均依程度不同從「非常符合」到「非常不符合」共分成四個等級，請您詳讀每題內容後，再依您實際情況在適當的□中打“✓”。

非 符 不 非
常 太 符 常
符 合 符 不
合 合 合 合

- 1.我了解教學導師的工作目標。.....
- 2.我清楚了解教學導師工作的職責。.....
- 3.我清楚了解實施教學導師工作的程序與步驟。.....
- 4.我清楚了解協助夥伴老師解決困難的各種策略。.....
- 5.我瞭解學校行政對我在教學導師工作表現的評價。.....
- 6.我確實明瞭校長與同仁對我在教學導師工作上的期望。.....
- 7.因為執行教學導師的工作，使我無法兼顧家庭。.....
- 8.因為執行教學導師的工作，使我無法投入更多的心力在教學上。.....
- 9.因為執行教學導師的工作，以致損失了許多備課的時間。.....
- 10.因為執行教學導師的工作，我被指派許多份外的工作。.....
- 11.我無法按照自己認為應該的方式來處理教學導師工作的問題。.....
- 12.我覺得擔任教學導師與我的個性或價值觀有相抵觸的地方。.....

參、問卷內容-因應策略

填答說明：本部分主要在了解您「擔任教學導師產生各種角色壓力後，所採取的可能因應策略狀況。」每題答案均依程度不同從「非常符合」到「非常不符合」共分成四個等級，請您詳讀每題內容後，再依您實際情況在適當的□中打“✓”。

總 經 偶 很
是 常 而 少
如 如 如 如
此 此 此 此

擔任教學導工作時.....

- 1.我會蒐集資訊，以便應付解決各種問題。.....□ □ □ □
- 2.我會勇於面對現實來解決所遭遇的問題。.....□ □ □ □
- 3.我會研擬解決問題的行動計畫，並且確實執行。.....□ □ □ □
- 4.我會按部就班的依照計畫，以解決各項問題。.....□ □ □ □
- 5.我會參考以前類似情況的處理經驗，以解決面對問題。.....□ □ □ □
- 6.面對問題時，我會審慎思考所推論的結果是否正確。.....□ □ □ □
- 7.面對問題時，我會分配時間，按步驟逐一解決問題。.....□ □ □ □
- 8.面對問題時，我會審慎分析，以釐清造成問題的各種因素。.....□ □ □ □
- 9.面對問題時，我會思考一些變通的方法來處理。.....□ □ □ □
- 10.面對問題時，我會先想想自己的缺失，再分析他人的缺失。.....□ □ □ □
- 11.碰到個人難以解決的問題時，我會尋求校長或主任的協助。.....□ □ □ □
- 12.碰到問題時，我會詢求學校有關行政業務單位的協助。.....□ □ □ □
- 13.碰到難以處理的問題時，我會向同事尋求建議。.....□ □ □ □
- 14.碰到問題時，我會與相關的專業人員商討對策。.....□ □ □ □
- 15.碰到問題時，我會和親人討論自己的工作難題。.....□ □ □ □
- 16.碰到問題時，我會求助於有相同經驗的朋友或團體。.....□ □ □ □
- 17.遇有問題時，我會善用週休、假日，舒展身心。.....□ □ □ □
- 18.遇有問題時，我會設法控制自己的情緒。.....□ □ □ □
- 19.遇有問題時，我會接受事實並順其自然。.....□ □ □ □
- 20.遇有問題時，我會以休閒娛樂來調適心情。.....□ □ □ □
- 21.遇有問題時，我會以運動來降低工作壓力。.....□ □ □ □
- 22.面對問題時，我會以正向的態度來因應。.....□ □ □ □
- 23.碰到棘手的問題時，我會暫時拋開事情，以緩和緊張情緒。.....□ □ □ □
- 24.面對問題時，我會採取暫離現場，避免面對。.....□ □ □ □
- 25.面對問題時，我會試著將問題丟給別人，以減輕困擾。.....□ □ □ □
- 26.面對問題時，我會退縮、封閉自己。.....□ □ □ □
- 27.面對問題時，我會幻想問題自動消失。.....□ □ □ □
- 28.面對問題時，我會認為自己無能或無用。.....□ □ □ □

(問卷題目至此全部結束，感謝您的協助與作答！)

附錄三 臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略調查問卷施測請託函

主任道鑑：

公私迪吉，諸事順遂，動靜綏和，為祝為頌。素養 先生學養俱佳，獻身教育，為我國中小學教育之賡續發展，貢獻良多，至表欽佩。

為瞭解教學輔導教師角色壓力及其因應策略意見，亟思借重 貴校參與本學年度教學導師制度之教學輔導教師的專業素養，針對「臺北市教學輔導教師角色壓力與因應策略調查問卷」問題，惠賜卓見。懇祈撥冗協助將問卷轉發各教學輔導教師填答，並於二週內(11月15日前)收齊擲回。倘蒙惠允協助，無任感荷！

肅此 敬頌

教祺！

臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所

研究主持人 丁一顧 博士 敬啟

九十五年十一月五日